بناء المناهج وتخطيطها



أ. د. محمد صابر سليم
أ. د. فايز مراد مينا
أ. د. حسن سيد شحاته
أ. د. يحيى عطية سليمان
أ. د. يسري عفيفي عفيفي
أ. د. محسن حامد فراج

بناء المناهج وتخطيطها

أ. د. محمد صابر سليم — أ. د. يحيى عطية سليمان

أ. د. فايز مراد مينا — أ. د. يسري عفيفي عفيفي

أ. د. حسن سيد شحاتة — أ. د. محسن حامد فراج

الطبعة الأولى

1426-2006

دار الفكر

ناشرون وموزعون

بسم الله الرحمن الرحيم

بناء المناهج وتخطيطها

رقم التصنيف: 375.001

رقم الايداع لدى [redacted]

المؤلف ومن هو [redacted]

عنوان [redacted]

الموضـ [redacted]

بيانات النشر: عمان - [redacted]

* تم اعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

ISBN 9957- 07-439 -3

الطبعة الأولى

1426 - 2006

دار الفكر
ناشرون وموزعون

سوق البتراء (الحجيري) ساحة الجامع الحسيني

هاتف: 4621938 - فاكس: 4654761

ص.ب : 183520 عمان 11118 الأردن

Email: info@daralfiker.com

تنفيذ وطباعة بيروت - لبنان - تلفاكس: ٢٧٢٢٢٥ ٠٠٩٦١١ خليوي: ٣٣٤٦١٨-٣١٢١٢٤ / ٠٠٩٦١٣

المحتويات

التقديم

هذا هو كتاب " بناء المناهج وتخطيطها " . وقد جاء من خلال **نظرة متعمقة** للإنسان العربي صانع مستقبله بادئاً من اليوم وليس غداً أو بعد غد .

وجاءت لحّمة هذا الكتاب وسداه في إطار مقولة نتبناها هي: "**فليخدم كل ما هو** عالمي كل ما هو عربي " .

وفصول هذا الكتاب شملت المفاهيم الأساسية في علم المناهج، وأساساته، وفلسفته ومرتكزاته، ثم أنساقه ومكوناته وصولاً إلى تصورات عن **مناهج المستقبل**.

وفصول هذا الكتاب الجديد تتمثل شعار منظمة اليونيسيف من أن التعليم حق للجميع، وأن التعليم للتميز والتميز للجميع.

إننا ونحن ننسج خيوط هذا الكتاب فكراً وثقافةً وتعليماً ندرك **تماماً** أن عصرنا عصر يلهث فيه قادمه يكاد يلحق بسابقه. وتتهاوى فيه النظم والأفكار على مرأى من بدايتها، وتتقادم فيه الأشياء وهي في أوج جدتها .

ولكن الطريق يصنعه المشي، ومقياس نجاح هذا العمل العلمي التعليمي يتحدد بقدرة الزملاء في تقديمه إلى الطلاب عبر إطار من التعيينات والحوار والتناقش والتعلم بالتعاقد لصناعة معلم مفكر مثقف مبدع قادر على تشكيل منتج تعليمي جديد لمجتمع عربي جديد .

وبالله التوفيق....

المؤلفون

1

مفاهيم أساسية للمنهج

أولا : تطور مفاهيم المنهج الدراسي

ثانيا : العوامل المؤثرة في بناء المنهج

ثالثا : نقد واقع المنهج الدراسي الحالي

رابعا : خلاصة وتعقيب

الفصل الاول

مفاهيم أساسية للمنهج

يعرض هذا الفصل المفاهيم الأساسية التي يتناولها علم المناهج، ويبدأ بعرض تطور مفهوم المنهج الدراسي، والعوامل المؤثرة في بناء المنهج بمفهومه الحديث، ثم نقد واقع المنهج الدراسي الحالي، وخلاصة تتناول المبادئ المقترحة للمنهج والمشكلات التي تواجه تحقيق أهداف المنهج، والمبادئ اللازمة لاجتماعيات المنهج الدراسي، ثم التوصيات اللازمة لترقية الدور الاجتماعي للمنهج.

ويمكن عرض ذلك تفصيلاً كما يلي:

أولا: تطور مفاهيم المنهج الدراسي:

1- كلمة "**منهج**" مأخوذة عن اللاتينية، فهي مشتقة عن الجذر اللاتيني بمعنى "مضمار سباق". فمنهج المدرسة يمثل من المنظور التقليدي أمراً شبيهاً بذلك المضمار يعج بالطلاب في سباق لمحاولة الوصول إلى خط النهاية، يتنافس فيه الطلاب على إتقان المواد والموضوعات الدراسية.

2- **المنهج كبرنامج للدراسات** إذا سئل الشخص أن يصف المنهج في مدرسة معينة فإنه غالبا ما يجيب معددا المواد الدراسية التي تعرضها أو تتطلبها المدرسة، ولعله يجيب: "المنهج يشتمل على اللغة العربية والتاريخ ومادة الرياضيات..الخ"، ولعل الإجابة المتسمة بدرجة أكبر من التحديد والدقة تتضمن ذكر قائمة بأسماء المقررات التي تعرضها المدرسة. إن تحديد المواد والموضوعات الدراسية لا يشتمل على معلومات ثابتة ودقيقة للمحتوى وأساليب معالجة المادة. أضف إلى ذلك أن عناوين وأسماء

المقررات عادة لاتكشف إلا عن القليل جدا فيما يتعلق بنواتج التعلم والخبرات التي يتوقع الطلاب اكتسابها أثناء تلقيهم المقرر. ولهذه الأسباب كان استخدام مصطلح: "**برنامج الدراسة** " بدرجة أكبر من استخدامهم لكلمة **المنهج**، وذلك للإشارة إلى المواد الدراسية وللمقررات المطروحة.

3- **محتوى مقررات معينة** في البرنامج الدراسي تعتبر في الغالب هي المنهج، فمثلا إذا طلب من مدرس ما أن يصف منهج التاريخ، فإنه قد يذكر رؤوس موضوعات المقرر التي يتكون منها هذا الموضوع، فهي تنظر إلى المنهج بكونه فقط البيانات أو المعلومات الواردة في أدلة المعلمين أو الكتب الدراسية ويغيب عنها عناصر عديدة أخرى لابد من توفيرها في أية خطة للتعلم، ومثل هذا المفهوم عن المنهج يقصر عملية التخطيط على انتقاء المعلومات وتنظيمها لكي يقوم التلاميذ باكتسابها. ومن الواضح أن هناك عناصر أخرى في المجال التعليمي مثل الظروف التي يتعين على التلاميذ أن يتفاعلوا في ظلها مع المحتوى، لابد من تضمينها في تعريف المنهج.

4- **المنهج كمخطط لخبرات التعلم** ذلك أن المنهج الذي يعتبر خبرات تم تخطيطها للتعلم يعد أوسع المفاهيم انتشارا بين المتخصصين، حيث ينظر إلى المنهج باعتباره " جميع الوسائل التي تستخدمها المدرسة لتوفير الفرص أمام التلاميذ لاكتساب خبرات تعلم سليمة " وهذا يعنى أن " التعريف السائد للمنهج قد تغير من كونه محتوى للمقررات الدراسية وقائمة بالمواد والمقررات إلى كونه جميع الخبرات المقدمة للتلاميذ تحت رعاية أو بتوجيه من المدرسة "

5- وتم تهذيب وصقل تعريف المنهج عبر السنوات من خلال **التحديد الدقيق لبنية المنهج** ووظيفته، والأهداف التي يسعى لتحقيقها وتأكد الدور الوظيفي للمنهج بأنه "الخبرات الرسمية وغير الرسمية والعمليات التي تتم تحت إشراف المدرسة والتي يكتسب المتعلمون من خلالها المعرفة والفهم، وينمون من خلالها المهارات، ويعدلون الاتجاهات والقيم وأساليب التقدير "، فعادة يحتوى المنهج على صيغة للأهداف والغايات التي يسعى لتحقيقها، كما يوضح طريقة اختيار وتنظيم المحتوى المعرفي، ويتبنى نماذج معينة للتعلم والتعليم، إما لأن الأهداف المصوغة تتطلبها بالذات، أو لأن طريقة تنظيم

المحتوى تفرض هذه النماذج للتعليم، والتعلم، وآخيرا يحتوى المنهج على برنامج لتقويم نتائجه ومخرجاته .

6- **المنهج كخبرات " تكتسب " تحت رعاية المدرسة.** إن من يأخذون بالمفهوم الأوسع للمنهج يشيرون إلى " المنهج المستتر "*Invisible Curriculum*" أو" المنهج الخفي *Hidden Curriculum* ويعنون بذلك تلك الجوانب التي يحتويها المنهج ولم يتم التخطيط لها او غير المقصودة وبذلك تكون مهملة، ويوضحون ذلك بان بعض خبرات المنهج المخططة يتم تصميمها – مثلا – لتعليم الطلاب القراءة. غير انه نتيجة لخبرات اخرى معينة " يكتسبها " الطلاب قد يتعلمون أيضا كراهية القراءة وبغضها . وعلى ذلك فإن الخبرات التي تعلم الطلاب القراءة وتلك التي تعلمهم بغضها لابد من احتسابها جزءا من المنهج بالرغم من ان الخبرات الأخيرة لم يتم التخطيط لها اولم تكن مقصودة. وبالطريقة ذاتها وعلى هذا النحو فانه بينما يمر الطلاب بخبرة ويتعلمون المواد المختلفة التي يشتمل عليها منهج المدرسة إلا أنهم يكتسبون أيضا خبرة ويتشربون التسلط الذي تتسم به بنية المدرسة وبذلك يتعلمون التكيف مع السلطة جنبا إلى جنب مع تعلمهم الجبر والتاريخ واللغة الإنجليزية.

من الصعب تفنيد تعريف المنهج الموسع إذا كنا مهتمين بشمولية *Totality* خبرات التلاميذ في المدرسة. إلا انه من الواضح ان التعريف لا يعتبر عمليا في مرحلة التخطيط للمنهج على أساس استحالة معرفة الخبرات التي سيكتسبها الطلاب فعلا في تفاعلهم مع المنهج. وفي مرحلة تقويم عملية بناء المنهج من الصعب تفنيد صحة ومصداقية هذا التعريف الموسع، فمن المؤكد ان الخبرات التي يكتسبها التلاميذ فعلا تحت رعاية المدرسة تتضمن بيانات مفيدة تساعد على تقويم وتقدير مدى جودة وفعالية المنهج المخطط.

وإذا كان المنهج هو مجموع الخبرات التي تهيؤها المدرسة للتلاميذ في مرحلة خاصة من مراحل نموهم بقصد المساعدة على تحقيق أقصى ما يمكن من النمو لهم، ومن الرفاهية لمجتمعهم. ولكي يساعدوا في حل مشكلات بيئتهم، فإن من الأسس المهمة التي ينبغي ان يبنى عليها المنهج ما يأتي:

- ينبغي ان تكون ((الخبرة المربية)) هي وحدة بناء المنهج.

- ينبغي أن يكون المنهج وثيق الصلة ببيئة التلاميذ.
- ينبغي أن يتيح المنهج للتلاميذ المجال لممارسة المبادئ والقيم المتضمنة في فلسفة المجتمع.
- ينبغي أن يراعى المنهج خصائص نمو التلاميذ.
- ينبغي أن تستخدم أساليب سليمة لتقويم خبرات التلاميذ وأعمالهم.

ولاشك أن بين الأسس السابقة بعض التداخل، فليس من اليسير أن تفصل بينها إلا لغرض الدراسة والتحليل، وينبغي أن نأخذ في اعتبارنا هذه الأسس ككل عند الحكم على أي نوع من أنواع المناهج.

ثانيا: العوامل المؤثرة في بناء المنهج:

1- **مفهومنا للطبيعة الإنسانية**: لقد اختلفت أراء الفلاسفة والمربين عبر التاريخ حول مفهوم الطبيعة الإنسانية وخصائصها. هل هذه الطبيعة فطرية أم مكتسبة ؟ هل هي ثابتة أم متغيرة ؟ ما مكونات الشخصية؟ وما العلاقات بين هذه المكونات ؟ ما طبيعة كل من العقل، والذكاء، والخبرة، والمعرفة ؟... إن تعدد الآراء حول النواحي السابقة، قد أدى إلى اختلاف أهداف التربية ومناهجها وطرقها.

2- **خصائص نمو التلاميذ**: يمر الطفل في أثناء نموه بمراحل يطلق عليها علماء النفس مراحل النمو. ولكل مرحلة منها خصائصها المميزة في النواحي الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية. ولقد كانت التربية التقليدية تجهل هذه الخصائص. وتنظر إلى الطفل على أنه ((رجل صغير)) وتفرض عليه معايير الكبار ومادتهم الفكرية وأساليب معاملتهم، ومبادئهم الخلقية، وترى أن الطفولة مظهر من مظاهر النقص الذي ينبغي أن نساعد الطفل على التخلص منه في أسرع وقت. ثم جاءت التربية الحديثة فاهتمت بدراسة مطالب نمو التلاميذ في كل مرحلة من مراحل نموهم، ونادت بضرورة مراعاة المنهج لهذه المطالب.

ومع التسليم بأهمية هذا المبدأ، اختلف المربون في تفسيره، فمنهم من أكد أهمية اتخاذ ميول التلاميذ أساساً لبناء المنهج، ومنهم من نادى بضرورة اتخاذ حاجات التلاميذ ومشكلاتهم محوراً يدور حوله المنهج. وقد أدى كل ذلك إلى تباين أنواع المناهج.

3- **سيكولوجية الخبرة والتعلم**: إذا كان المنهج هو مجموع الخبرات التي يكتسبها التلميذ تحت إشراف المدرسة وتوجيهها، فإنه يتعين علينا أن نوضح طبيعة هذه الخبرة، وخصائصها، والمبادئ التي ينبغي أن تراعى في تنظيمها، وعلاقاتها بالتعلم، وأنسب الظروف للتعلم المنتج. ولقد ظهرت نظريات عديدة في ميدان علم النفس التعليمي تحاول أن تفسر التعلم وتكشف عن المبادئ التي ينبغي أن تراعى عند التعلم. ولاشك أن لكل نظرية أثرها البالغ في المناهج وطرق التدريس. كما أن للوسائل التي تستخدمها المدرسة في تقويم نمو التلميذ أثرها على المنهج وطرق التدريس، فاستخدام الامتحانات العادية التي لا تقيس نمو التلميذ في الفهم والتفكير واكتساب الاتجاهات والمهارات المنشودة بقدر ما تقيس قدرته على الحفظ والاستظهار، قد أحالت عملية التدريس إلى مجرد تحفيظ للمعلومات النظرية.

4- **ثقافة المجتمع**: إن الثقافة هي ما ورثناه عن الأجيال السابقة من خبرة تتمثل في علوم وفنون و تقاليد ووسائل وأدوات وأساليب سلوك .....الخ، نعيش في ظلها، ونتأثر بها، وترسم الإطار الاجتماعي لحياتنا، وللمنهج علاقة وثيقة بمفهوم الثقافة، ومكوناتها، وخصائصها، ومشكلاتها. ولما كان لكل مجتمع ثقافته المميزة، فإننا نتوقع تبعاً لذلك اختلاف المناهج من ثقافة إلى أخرى، فالمنهج يصنع محلياً ولا يستورد.

5- **فلسفة المجتمع**: لكل مجتمع نظامه الاجتماعي وفلسفته الخاصة التي تحدد أسلوب الحياة فيه بما تتضمنه من مبادئ وقيم ومثل عليا.. ولا نشك أن لفلسفة المجتمع تأثيرها العميق فيما يبغي أن تكون عليه فلسفة المدرسة التربوية، وبالتالي منهجها.

6- **المؤسسات الاجتماعية**: هناك مؤسسات اجتماعية متعددة تلعب دوراً كبيراً في نقل ثقافة المجتمع وتطويرها، ومن هذه المؤسسات:

الأسرة: فهي الخلية الأولى في المجتمع، والمكان الذي يتلقى فيه الطفل أول دروس حياته، وأبلغها أثراً في تشكيل شخصيته وسلوكه. ويتأثر الطفل بمركز أسرته الاجتماعي والاقتصادي وبالأسلوب الذي تتبعه الأسرة في تربيته.وتؤثر جميع هذه النواحي على الخبرات التي يكتسبها التلاميذ في المدرسة.كذلك الجماعات الأخرى فلا يكاد الطفل يتخطى سنوات حياته الأولى، حتى يخرج من حدود البيت وقيوده إلى دائرة أوسع، هي دائرة المجتمع،

فيحاول أن يتخذ لنفسه صداقات جديدة، وينتسب إلى جماعات يكون لها تأثير بالغ أيضا في تشكيل شخصيته وسلوكه. فمن ذلك رفاق اللعب، وزملاء المدرسة، والجماعات بأفكارها وعاداتها وما تقدمه إلى الأطفال من مثل، وما ترسمه لهم من آمال..الخ في عمل المدرسة وما تقدمه من مناهج، تأثيراً قد يكون متمماً لرسالة المدرسة أو معوقاً لأداء هذه الرسالة. والمدرسة الحديثة تدرك واجبها نحو تشجيع التلاميذ على الانتساب إلى الجماعات المناسبة، وتوجيههم في هذا المجال. وتعد المدرسة من أهم المؤسسات الاجتماعية التي تخطط لتربية الطفل وتعمل على تحقيق أهداف تربوية منشودة، باتباع أساليب خاصة تنبثق من نظريات تربوية تؤمن المدرسة بها. ولكن الطفل يأتي إلى المدرسة وقد تأثر بما يسود البيت والمجتمع من أساليب معاملة ومن جو ثقافي... وعلى ذلك فإن المدرسة لا تستطيع أن تعمل وحدها في سبيل تحقيق رسالتها، بل لابد أن نتعاون مع البيت وغيره من المؤسسات الاجتماعية الأخرى. ولاشك أن مدى فهم المدرسة لوظيفتها، وأهدافها التربوية، وطاقاتها البشرية، وإمكانياتها المادية، ونوع العلاقة التي تربطها بالمجتمع.. كل ذلك يؤثر تأثيراً بالغاً على المنهج.

7- **المصادر الطبيعية في البيئة:** وكما يتأثر المنهج بالعوامل الاجتماعية، السابقة فإنه يتأثر كذلك بالمصادر الطبيعية في البيئة التي يعيش التلميذ في كنفها. فالأنهار والجبال والمعادن والنباتات والحيوانات البرية والظواهر الطبيعية التي تؤثر في البيئة... كل ذلك يؤثر في المنهج تأثيرا يتوقف على مدى فهم المجتمع لهذه الأمور. ومدى استغلاله لها وتأثيره فيها، وتأثره بها. والمدرسة الناجحة تدرك واجبها في العمل على دعم علاقة التلميذ ببيئته وحسن انتفاعه بها.

▪ **تعليق وتعقيب:** رأينا بعض العوامل التي تشكل المنهج وتؤثر فيه، ونريد أن نؤكد حقيقة بالغة الأهمية، وهي أن هذه العوامل جميعاً لا تعمل منفصلة عن بعضها البعض، بل إنها تتفاعل مع بعضها تفاعلاً عضوياً مستمراً. بحيث إذا تغير أحدها، أثر في جميع العوامل الأخرى، وفي الصورة النهائية للمنهج. وتهتم التربية بدراسة أثر كل عامل من هذه العوامل في المنهج، واكتشاف العلاقات التي تربط كل عامل بغيره منها، والنتائج التي تترتب على ما يحدث فيه من تغيرات. ومثل هذه الدراسات متسعة ومتشابكة، تحتاج إلى جهود كبيرة.

وفي عملية بناء المناهج ينبغي أن نأخذ جميع هذه العوامل في الاعتبار وفي إطار علاقاتها المتشابكة مع بعضها البعض. ويتم بناء المناهج الحديثة في خطوات تبدأ بتحديد الأهداف

وتخطيط المجالات والمواد ثم تحديد أساسيات المادة أو المجال الذي يراد تقديمه إلى التلاميذ تحديداً علمياً يستند إلى الإحاطة بأحدث تطوراتها، ثم يختار من هذه الأساسيات أكثرها فائدة للتلميذ من حيث مساعدته على الإسهام في حل مشكلات مجتمعه ومواجهة مشكلات حياته الخاصة، وإشباع حاجاته، وتنمية ميوله ثم تهيأ الظروف والإمكانيات المدرسية المناسبة لتحقيق الأهداف التي وضعت هذه المناهج من أجلها. مثل إعداد المدرس الصالح، وتهيئة الكتب والفصول والمعامل والورش وغيرها من الوسائل المعينة على تحقيق هذه الأهداف ثم تجرب هذه المناهج وتعدل في ضوء ما تكشف عنه التجربة. كما يراعى عند تعديل المناهج ألا يقتصر التعديل على عامل واحد دون غيره من العوامل الأخرى. فتعديل المقررات لا يمكن أن يحدث الأثر المطلوب ما لم تصحبه تعديلات شاملة مناسبة في الكتب والمدرسين والإمكانيات المدرسية المختلفة.

ثالثا: نقد واقع المنهج الدراسي الحالي:

منظومة المنهج تعاني الكثير من الصعوبات المتمثلة في ضعف الترابط والتفاعل بين مكوناتها المختلفة أو بين كل مكون من مكوناتها على حدة. فالأهداف التعليمية معدة بطريقة خطية(*Linear*) ولا يظهر فيها الترابط والتكامل بين جوانبها المختلفة المعرفية - الوجدانية "النفس حركية" فكل جانب من هذه الجوانب يعمل بطريقة خطية، ولا تظهر فيها العلاقات المتبادلة سواء بين كل جانب من هذه الجوانب أو داخل كل جانب على حدة. كما أن هناك فجوة بين الأهداف المطلوب تحقيقها ومحتوى هذا المنهج الذي غالبا ما يتكون من مجموعة من الموضوعات غير المترابطة، والمعارف المجزأة التي لا تتناغم مع بعضها، كما لا يجمع هذه الموضوعات -- سواء التي تدرس في نفس العام أم في الأعوام الدراسية المتتالية - وحدة المفهوم التي تجعل من العلم شيئا تراكميا ذا معنى وذا اتصال مستمر. فالكتاب المدرسي الذي يمثل محتوى المقرر يتكون من عدة فصول، وكل فصل يشتمل على موضوع يكاد يكون مستقلا كل الاستقلال عن الموضوعات السابقة واللاحقة له، وفي غيبة من الأهداف الواضحة لدراسة هذه الموضوعات فإنها لا تؤدى إلى تكوين مفاهيم أكثر وظيفية في فهم معنى العلم وتطبيقاته في نواحي الحياة المختلفة، فمثل هذه المعارف لا تعدو أن تكون ركاما معرفيا قليل الجدوى في حل مشكلات الحياة العملية التي ينبغي أن تستهدف التربية مساعدة التلاميذ على حلها.

وبالنظر إلى كل من الأهداف ومحتوى المنهج والطرق والأنشطة المتبعة، نجد أن هناك انفصالا بين مكونات هذه المنظومة، حيث إن الطرق والانشطة المتبعة تعظم من دور المعلم في العملية التعليمية رغم غيبة الإعداد والتدريب الجيد للمعلم الذي يأخذ بالأساليب التربوية الحديثة ووعيه بالمستحدثات العملية المتسارعة. إلى جانب شراكته أو على الأقل أخذ رأيه في المحتوى، فإن المعلم لن يكون عنصرا فاعلا في منظومة المنهج مما يؤدي إلى انحسار دوره في العملية التعليمية بحيث أصبحت وظيفته الأساسية مخاطبة ذاكرة التلميذ عن طريق التلقين والبث المباشر الذي يعتبر من أيسر الطرق للتلقين والتخزين مع التقيد التام بنص المحتوى من موضوعات لم يؤخذ رأيه فيها، بل إن كثيرا من المعلمين يتبارون في استخدام الوسائل التي تساعد التلاميذ على حفظ ما حدد لهم في محتوى المنهج من حقائق ومعلومات مجردة، ومن بين هذه الوسائل تلخيص المواد الدراسية وضغطها في كتيبات أو مذكرات لتكون خلاصة سهلة الحفظ، بالإضافة إلى تدريب التلاميذ على أنواع الأسئلة التي ترد في الامتحانات وطريقة الإجابة عنها، دون تدريب التلاميذ على التفكير. وكل هذا ساعد على الحفظ والتلقين وشيوع بعض الظواهر السلبية مثل سيادة القهر الفكري داخل الفصل، وقلة الاعتماد على النفس، والهروب من تحمل المسؤولية بمعناه الصحيح، وقلة الميل إلى البحث والاطلاع.

وأثناء العملية التعليمية قد يقوم المعلم بإجراء بعض التجارب العملية ليثبت بها صحة ما يقوله، ولزيادة إيضاح المحتوى الذي يدرس. أي أن الطرق والانشطة التي يستخدمها المعلم أثناء عملية التعليم والتعلم كلها موجهة لتحقيق هدف واحد من الأهداف وهو تحصيل قدر معين من المعلومات وحفظها، وأهملت بقية جوانب المنظومة الفرعية للأهداف التعليمية من تنمية طرق وأساليب التفكير واكتساب المهارات والاتجاهات. كما أهملت بقية جوانب المنظومة الفرعية للخبرة المربية.

كما يوجد انفصال آخر بين كل من الأهداف والمحتوى والطرق والانشطة وأساليب التقويم التي تهتم في معظم الأحيان بقياس مدى تحصيل التلاميذ للحقائق أكثر من الاهتمام بمدى فهمهم لتلك الحقائق أو مدى قدرتهم على رؤية العلاقات المتبادلة التي تربطها ببعضها البعض أي أن أساليب التقويم الراهنة تهتم بقياس المستويات الدنيا للتعلم " التذكر - الفهم وتهمل قياس المستويات العليا للتعلم "التحليل - والتركيب والتقويم "، كما أنها تغفل في معظم الأحيان قياس بقية منظومة الأهداف التعليمية. ونحن نعلم أن طرق التقويم بقدر ما ترتبط

بأهداف المنهج، فإنها أيضا إحدى القوى الموجهة لتلك الأهداف بمعنى أنه إذا كانت أهداف المنهج تؤكد على أهمية تحصيل المعلومات، فإن الامتحانات بالتالي ستوجه أساسا نحو قياس هذا الهدف. وإذا حددت أهداف مقبولة وشاملة لمنظومة المنهج، دون أن يتبع ذلك تطوير لأهداف عملية التقويم ووسائلها، بحيث تكون موجهة نحو قياس هذا الهدف. وإذا حددت أهداف مقبولة وشاملة لمنظومة المنهج، دون أن يتبع ذلك تطوير لأهداف عملية التقويم ووسائلها، بحيث تكون موجهة نحو قياس نمو التلاميذ في الأهداف المختلفة، فإن مثل هذه الأهداف سوف تكون محدودة القيمة، وسوف يصيبها الإهمال. ويعود التركيز على المعلومات عندما يقتصر التقويم على قياس هذا الجانب الوحيد من العملية التعليمية.

إن ما يسمى بمنظومة المنهج المطبقة حاليا لا يوجد بها ترابط أو تكامل أو تفاعل، وذلك داخل كل مكون من مكوناتها على حدة " الأهداف والمحتوى والطرق والأنشطة والتقويم" أو بين كل مكون وبقية مكوناتها الأخرى بما يجعلها منظومة بالمعنى الحقيقي والعلمي، مما أدى إلى:

- بروز العديد من المشاكل والصعوبات التي تعوق سير عملية التعليم والتعلم.
- تخريج نوعية من المتعلمين تشعر في الغالب الأعم أن مجرد النجاح في الامتحان هو الهدف الأسمى للعملية التعليمية.
- انخفاض قدرة التلاميذ على القيام بمعالجة أي أمر من الأمور إلا إذا أخذوا عنه تعليمات مفصلة.
- يخطئ معظم التلاميذ في الحكم على كثير من الظواهر في مجتمعهم ويهابون مواجهة الكثير من مواقفه ومشكلاته، ويتأثرون بسرعة الدعايات المغرضة وبأهل السوء، نتيجة لتعلمهم في ظل نظم التعليم الحالية القائمة على الخطية وعدم الترابط مع الهدف الأسمى للتعلم، والتي لا تهتم بتوجيه سلوك التلاميذ وتحرمهم من التدريب على التنظيم وعلى ربط الأفكار والمعلومات، ولا تهتم بتدريبهم على النقد البناء وتنمية روح الإقدام والابتكار والاستنباط التحليلي والتي تنمي عندهم القدرة على اتخاذ القرار.

وهنا تبرز حتمية الأخذ بالمدخل المنظومي بمعناه المتطور الذي يؤكد على حتمية الترابط والتكامل والتشابك بين مكونات منظومة المنهج ووجود علاقات متبادلة بينها. كما يؤكد أنها

دائمة الحركة ومتفاعلة الجوانب، وأن قيمة مكونات المنهج وقدرتها على المساهمة في تحقيق الأهداف المرجوة تأتى من خلال تفاعلها المستمر سواء كان ذلك بين مكوناتها أم مع العوامل المختلفة التي تؤثر في المنهج وتتأثر به.

ولكي تعمل منظومة المنهج بكفاءة عالية، فإنه يجب أن يكون كل مكون من مكوناتها معد كمنظومة فرعية من المنظومة الكلية : أي تصا غ الاهداف والمحتوى منظومياً، كما أن الطرق والأنشطة وأساليب التقويم تعد أيضا منظوميا، كما يؤكد المدخل المنظومي على أن يأخذ المتعلم دورا إيجابيا في عملية التعلم واستخدام ما يتعلمه في مواقف جديدة، وتنمية الفكر المنظومى والتفكير الابتكاري، فالتعلم الحقيقي لا يتم بمجرد تجميع المعلومات ولكن بالتفاعلات التي عن طريقها يرى المتعلم ما تنطوي عليه هذه المعلومات من معان وعلاقات.

إن المنهج الحاليَّ يوجه عنايته بتنمية الناحية المعرفية التي تستند إلى تجميع المعلومات للتلميذ ويهمل ما عداها من منظومة جوانب التعلم المختلفة " الجانب الوجداني والجانب النفس حركي " وبذلك صارت تربية التلميذ قاصرة، فالناحية المعرفية تؤثر في سائر نواحي شخصية التلميذ وتتأثر بها، وعلى ذلك لابد أن يتجه اهتمام المنهج بجميع جوانب التعلم المختلفة ويعمل على تنميتها بصورة شاملة ومنظومية لدى التلاميذ، بل إن اهتمام المنهج الحالي بالناحية المعرفية للتلميذ قاصر كذلك، فالاهتمام مازال منصبا على حشو عقول التلاميذ بالمعلومات، مع إهمال العمليات المعرفية الأخرى كالتفكير والابتكار والتخيل. والاهتمام بالجانب المعرفي على هذا النحو جعل إتقان المعلومات غاية في ذاته، دون اهتمام يذكر بمدى إفادة التلاميذ منها في حياتهم، وأصبحت وظيفة المادة الدراسية - في نظر الكثير من التلاميذ والمعلمين - هي النجاح في الامتحانات.

ولقد أدى الاهتمام الزائد بالجانب المعرفي إلى تركيز عناية المعلمين على النواحي النظرية من الدراسة، والإقلال من شأن الأنشطة والدراسات العملية. وبذلك حرمان التلاميذ من الاستفادة من مزايا النشاط والتجريب وضاقوا ذرعاً بالدراسات النظرية الجافة المملة في كثير من الأحيان، بالإضافة إلى أن الأنشطة والممارسات العملية والخبرات الذاتية تيسر للتلاميذ تعلم كثير من المهارات والاتجاهات والقيم التي لا يمكن أن تتحقق لهم عن طريق الدراسة النظرية وحدها.

كما أدى الاهتمام الزائد بالجانب المعرفي إلى إهمال الجانب الوجداني بما يشمله من تكوين الميول والعادات والاتجاهات والقيم الإيجابية لدى التلاميذ : حيث إن هذا الجانب لا يمكن تنميته عن طريق مجرد القراءة عنه أو الاستماع إلى مزاياه، بل لابد من تهيئة الفرص المتعددة أمام التلاميذ لممارسته، وتكوين الانفعالات والعواطف المناسبة حوله مما يجعلهم يحبونه ويؤمنون به ويتحمسون له. ومن ذلك نرى أن التربية التي تهتم بالمعلومات وحدها، وتهمل الجانب الوجداني تربية تؤدي في معظم الأحيان إلى تعليم دون تعلم، تهمل منابع الطاقة الموجهة لسلوك الفرد، وتكون بذلك تربية ضعيفة الأثر في تكوين الخلق القويم وبناء الشخصية المتكاملة لأبنائها. وبذلك يكون المنهج قاصرا في إحدى وظائفه التربوية المهمة مما يجعله قاصرا عن تحقيق الأهداف التربوية المنشودة بطريقة فعالة. كما يضعف من دور المؤسسات التربوية في إعداد أجيال المستقبل.

وقد نتج عن الأخذ بنظام المنهج الحالي تخريج أجيال من المتعلمين تعاني من قصور في جوانب التعلم المختلفة، ونتيجة لهذا القصور فإن التفاعل والتناغم بين هذه الجوانب يكون ضعيفا، وحتى نتلافى عيوب نواتج التعلم السابقة لابد من الاهتمام بجميع جوانب التعلم الجانب المعرفي والجانب النفسحركي والجانب الوجداني بصورة منظومية شاملة ومتفاعلة فيما بينها، حتى يمكن تخريج نوعية من المواطنين ذات شخصية إيجابية سوية ومتكاملة، قادرة على العطاء والعمل والتجديد والابتكار والتفكير المنظومي المتكامل.

إن حجم المعرفة الإنسانية يتضاعف الآن مرة كل ثمانية عشر شهراً. لذا فلم تعد المعرفة ثابتة او محددة ولكنها أصبحت دينامية ولانهائية. كما حدثت طفرة هائلة خلال الفترة الأخيرة في تكنولوجيا الاتصالات واستخدامات الاقمار الصناعية. أدت إلى وضع الإنسان أمام مفهوم جديد للزمان والمكان، وسقوط الحواجز والحدود بين جميع دول العالم، مما يترتب عليه تعرض الشعوب إلى طوفان من الرسائل الإعلامية والغزو الثقافي، الامر الذي يحمل النظم التعليمية في كل دولة مسؤوليّة وطنية في تحصين أبنائها من آثار هذه الظاهرة.

وهذا يتطلب منا وقفة فاحصة أمام سياسة التعليم ونظامه ومحتواه وطرائقه لمواجهة هذه التغيرات العلمية والتكنولوجية المتلاحقة وحتى نكون أكثر استجابة لما يأتي به العلم من أساليب جديدة وعلوم متطورة وتقنيات ومهارات مبتكرة، ونكون أكثر قدرة على استغلال ثورة المعلومات لتحسين جودة ما ينتج من سلع وخدمات، ونكون أكثر قدرة على تطوير هذه

المعارف العلمية وتحسينها، والعمل على تنمية القدرة الانتقائية لدى الطالب كي يختار من هذا الطوفان الهائل ما يلائمه وينفعه، ويترك ما يضر بمعتقداته وقيمه وتقاليده وهويته الوطنية، والعمل كذلك على تنمية التفكير المنظومي لدى الطالب كي يمكنه من مواجهة ونقد الافكار المغرضة وفهم التغيرات العلمية المتلاحقة ومواجهة المشكلات التي ستواجهه مستقبلا والتصرف بتعقل وبقدرة على الابتكار في مواجهة المشكلات الناتجة عن التغير والمشاركة في توجيه هذا التغير في الاتجاه الذي يناسب حاجات المجتمع ويحقق له أماله وتطلعاته.

وإذا نظرنا إلى واقع التدريس في مدارسنا، نجد أن الاهتمام مازال منصبا على تزويد التلاميذ بالمعلومات، وحشو أذهانهم بأكبر قدر ممكن منها. كما لو كان تحصيلها هو الغاية النهائية من التعليم وكثيرا ما يتعلم التلاميذ هذه المعلومات على نحو غير وظيفي. ويعتمد تدريسها وتقويمها إلى حد كبير على الحفظ الآلي والاستظهار، أي دون إدراك كاف لمعانيها. ومن ثم لا يتوافر لديهم الفهم السليم لها ولا القدرة على استخدامها في عمليات تتطلب مهارات عليا من التفكير مثل التحليل والتركيب.

ويؤدى الحفظ الآلي للمعلومات إلى لفظية التعلم *Verbalism* التي تشكل أخطر العيوب في تعلم المعلومات والتي تؤدى بدورها إلى ضعف في نوعية التعلم ورداءة في مستوى المتعلم نتيجة لشعوره بالاغتراب وعدم الرضا، وضعف دافعيته للتعلم، حيث لا تشكل معظم هذه المعلومات – في الغالب الأعم – أية أهمية في حياة التلاميذ، ولا تحل لهم مشكلاتهم، وتنتهي صلتهم بها بانتهاء الدراسة واجتياز الامتحانات. فالتلميذ سلبي ومقيد وغير فعال، وكل ما يهمه هو حفظ المعلومات التي يتلقاها من المعلم الذي يقتصر دوره على تلقين هذه المعلومات وحشو أذهان التلاميذ بها، والتأكد من هذا الحشو بالامتحانات التقليدية. ومع علم معظم المعلمين بأن حوالي 50% من المعلومات التي يكتسبها التلاميذ في مقرر معين على أساس لا تتوافر فيه وظيفية المعلومات ينسى بعد عام من دراستهم له، بينما ترتفع هذه النسبة وتصل إلى ما يزيد على 75% بعد مرور عامين، فإنهم مازالوا يمارسون التدريس لتحقيق الهدف نفسه عاما بعد عام، ويمثل هذا فاقدا كبيرا في التعلم وإهدارا للجهد والوقت والمال. كما تتخلى المدرسة عن دورها كمؤسسة تربوية تعد أجيال المستقبل وتصبح غير فاهمة لمعنى العلم وغير واعية بحقائقه وأسلوبه واتجاهاته، وعاجزة عن إعمال العقل، ومفتقرة إلى مقومات الفكر السليم وقدرات الإبداع والابتكار. فالتدريس بقصد الوقوف عند مجرد إلمام التلاميذ

ببعض الحقائق المجردة غير المترابطة دون فهم لما تعنيه هذه الحقائق ودون إحساس عميق بأثرها على حياتهم لا يمكن أن ينتج عنه إلا انفصام بين ما يتوقعه المجتمع من التعليم وما يقدمه التعليم بالفعل لهذا المجتمع.

وقد أدى هذا الوضع بالضرورة إلى تداعيات كبيرة على البناء المعرفي للمتعلم : فأصبح يعانى من عدم ارتباط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم السابق دراستها، كذلك عدم الارتباط بين المفاهيم التي يدرسها والبيئة والحياة اليومية.

ولذلك فإن العملية التعليمية في حاجة إلى رؤى جديدة وفكر جديد يحدد معالمها ويوضح متطلباتها، عن طريق الدعوة إلى الانتقال من حالة منهج تحشد فيه الحقائق بصورة مفككة، بحيث يصعب على التلاميذ فهمها واستيعابها ورؤية معنى العلم الحقيقي من خلالها، إلى حالة منهج يجمع شتات تلك الحقائق المجزأة في نسق منظم يظهر وحدة المعرفة العلمية، وبالتالي يساعد التلاميذ على اكتساب المعلومات بصورة مترابطة ووظيفية وذات معنى كي تؤتى ثمارها المرجوة وتحقق أهدافها المنشودة، وتصبح لها قيمة حقيقية في تغيير سلوكياتهم: فالتعلم الحقيقي لا يقف عند مجرد تجميع المعلومات وحفظها آليا، ولكن بالعلاقات المتبادلة والتي عن طريقها يرى المتعلم ما تنطوي عليه هذه المعلومات من معان وعلاقات متناغمة تؤدى في النهاية إلى نمو وتغيير البنية المعرفية لدى المتعلم.

ومن هنا تأتى حتمية الأخذ بالمدخل المنظومي كأحد طرق تنظيم المحتوى التي تقدم الخبرات المختلفة في صورة منظومية تظهر وتؤكد الترابط والتفاعل والتداخل والتشابك والتكامل بين هذه الخبرات، وتعمل على ربط وتفاعل ما لدى المتعلم من معرفة سابقة في بنيته المعرفية بما سوف يتعلمه من خبرات جديدة، مما يجعل ما يتعلمه ذا معنى ويقلل الجهد الذي يبذله لربط الخبرات الجديدة المراد تعلمها بالخبرات السابقة الموجودة في بنيته المعرفية، والعمل على زيادة كفاءة هذا الترابط بما يمكنه من إحداث تغير في شكل المعرفة الجديدة المكتسبة، وتنظيم معلوماته بصورة منظمة وشبكية بما يمكنه من الاحتفاظ بها في بنيته المعرفية مما يسهل عليه استدعائها واستخدامها في مواقف الحياة المختلفة.

وقد فرضت هذه التحديات وغيرها حتمية تطوير المنهج، باعتباره الأداة الرئيسة والقادرة على تطوير إمكانات المواطن، بما يمكنه من التعامل مع التحديات العالمية السابقة، وقد استلزم

هذا التحدي وضع فلسفة جديدة لتطوير التعليم، تهدف إلى تغيير ثوري في طريقة تفكير الطالب منذ المراحل الأولى من عمره حتى ينشأ جيل جديد قادر على التفكير المنظومى، قادر على الإبداع بعيدا عن الحفظ والتلقين، قادر على التفكير العلمي السليم، قادر على أن يتعلم كيف يبحث بنفسه عن المعلومة ويقتنع بها ويستفيد بها في حياته اليومية، قادر على أن يرى الكل دون أن يفقد جزئيات هذا الكل. إن هذه الرؤية المتكاملة والشاملة تستلزم تطوير المنظومة التعليمية والأخذ بالمدخل المنظومى في عملية التعليم والتعلم، لأنه من أفضل الطرق، وأكثر الوسائل فعالية لتحديد متطلبات التعلم بدقة، وكذلك الوصول إلى أكثر الخطط فعالية لإثارة نتائج التعلم المرغوب فيها بطريقة منظمة وآمنة، كما أنه من أفضل المداخل للدخول الآمن للخبرات الجديدة على البناء المعرفي الشبكي للمتعلم، بحيث تكون مترابطة مع نفسها ومع الخبرات السابقة وبذلك تسكن الخبرات الجديدة مع الخبرات السابقة في نسيج معرفي متشابك ومتناغم مع بعضه البعض.

رابعا- خلاصة وتعقيب:

إن المبادئ المقترحة للمنهج تعتمد على المسلمات التالية:

1- لا يوجد تعارض بين المعرفة والإنسان والمجتمع. ولعل أحد النتائج الأساسية لافتراض وجود تعارض هو ذلك التركيز الذي ينصب على المعرفة أو الإنسان أو المجتمع، على حساب الاثنين الآخرين، الأمر الذي يمكن التدليل عليه بسهولة من تاريخ المناهج.

2- المنهج هو منظومة فرعية للنظام التعليمي، الذي هو بدوره منظومة فرعية للمنظومات الأكبر الخاصة بالثقافة القومية والإقليمية والإنسانية.

3- إن المنظومات المذكورة عاليه تتغير بصورة مستمرة، وعلى ذلك فإن تطوير المنهج ينبغي أن أيضا أن يكون عملية مستمرة حتى يواكب التغيرات في المنظومات الأكبر.

4- المدرسة مؤسسة اجتماعية، والوظيفة الرئيسة لها هي إعداد المواطنين للعيش في المجتمع القائم بما له من تقاليد وأيديولوجية معينة، وكذلك إعدادهم ليأخذوا على عاتقهم مسؤولية بناء مجتمع المستقبل المنشود.

5- تختلف طبيعة التأثيرات الحادثة على النظام التعليمي من المنظومات الأكبر من مجتمع إلى آخر وفقا لدرجة التقدم التي حققها هذا المجتمع.

6- توجد فجوة – تختلف في حجمها – بين الأهداف المثالية للتعليم وبين الممارسة الفعلية، ولا يمكن عبور مثل هذه الفجوة بصورة آلية، بل وفقا لإجراءات مخططة يجرى اتخاذها في ظل الأوضاع الجارية، وبحيث تأخذ في الاعتبار الطبيعة المتغيرة للأهداف المثالية.

7- كما سبق الإشارة فإن كثيرا من المؤسسات تعنى بالسلوك الاجتماعي لأفراد المجتمع سواء للأطفال أو للكبار، مما يجعلها تؤثر بصورة كبيرة على تحقيق الأهداف الاجتماعية للمنهج.

بعض المشكلات البارزة:

نعرض فيما يلي بعض المشكلات البارزة التي تواجه تحقيق الأهداف الاجتماعية للمنهج في المرحلة قبل الجامعية:

1- في كثير من البلاد يركز المنهج بصورة أكبر على الجوانب المعرفية من التعلم على حساب كل من الجوانب الوجدانية والنفس حركية، وذلك بالرغم من أنه يلاحظ أن كثيرا من المشكلات التي تواجه العديد من البلاد ارتبط ارتباطا وثيقا بسواد بعض الاتجاهات والقيم غير المرغوب فيها.

2- التناقض بين المثاليات والممارسات، سواء بين الآباء والمعلمين وقادة المجتمع...إلخ، الأمر الذي يؤدى إلى إحباط الكثير من الناس، ويمكن أن يؤدى إلى تأثيرات غير مرغوب فيها، وتتزايد حدة هذه المشكلة في المجتمعات التي تمر بمراحل تحول.

3- إن تنوع الأصول الثقافية للسلوك يخلق العديد من المشكلات، وفي كثير من الحالات، فإن أنماط المعيشة الأجنبية تحظى بالتفضيل من جانب الصفوة وعلى وجه التحديد في الدول النامية، الأمر الذي يشكل حواجز بينهم وبين مجتمعاتهم، ونحن نعتقد أن هذا يعد سببا رئيسا وراء استنزاف العقول الذي تعانى منه هذه البلاد، وسببا أيضا في كثير من المشكلات الاقتصادية والاجتماعية.

4- التزايد في ضعف العلاقات الأسرية ودور الأسرة، وبوجه خاص في الدول المتقدمة، ونتيجة لذلك، فإن هناك مسئوليات اجتماعية إضافية تلقى على عاتق المدرسة.

5- إن المنهج قد لا يواكب - في بعض الحالات - التغيرات الاجتماعية السريعة الحادثة مما يؤدى إلى عزلة المدرسة عن المجتمع وهبوط قيمة التعليم ذاته.

المبادئ اللازمة لاجتماعيات المنهج:

تعتمد المبادئ اللازمة لاجتماعيات المنهج على ما سبق ذكره عن المسلمات الأساسية وعن المشكلات البارزة والتي سبق عرضها، وعلى وجهة نظر الكاتب الشخصية في بعض القضايا المثارة في المجال.وفيما يلي أهم هذه المبادئ:

1- يجب التوصل إلى وحدة عضوية وظيفية في المنهج بين المعرفة وبين كل من حاجات الفرد والمجتمع، ولتحقيق مثل هذه الوحدة فإن المعارف المقدمة بواسطة المدرسة يجب أن تتناول دور العلم بالنسبة للفرد والمجتمع والوظائف الاجتماعية للإنسان، وما لم يكن للمعرفة معنى وصلة بحياة التلاميذ مشبعة لحاجاتهم، ومؤدية إلى إشباع وتنمية ميولهم...إلخ فإنها تفقد دورها الأساسي في تعزيز سلوكهم.

2- يجب أن تسير الأهداف الاجتماعية للمنهج في نفس اتجاه أساسيات النظام الاجتماعي القائم، ومن جهة أخرى يجب إعطاء عناية خاصة لتنمية التفكير الناقد لدى التلاميذ بحيث تتاح لهم الفرص لمناقشة الأفكار المتباينة التي يتعرض لها كل فرد في عصرنا، وبهذه الطريقة يمكن أن يتحقق نمو التلاميذ بصورة صحية، وكذلك يزداد احتمال إسهامهم بصورة نشطة في تنمية مجتمعاتهم.

3- يجب أن يبنى الجانب الاجتماعي للمنهج بصورة حلزونية ولتوضيح ذلك سنقدم أولا إشارة إلى فكرة المنهج الحلزوني في المجال المعرفي.

يعتمد البناء الحلزوني للجانب المعرفي على تحديد المستوى الذي يجب أن يبلغه المتعلم في المرحلة الأعلى، البدء بالمفاهيم الأساسية، حيث تقدم بصورة تلائم المرحلة الأولى، ثم يتم التوسع والتعمق في المعارف المقدمة خلال المراحل التعليمية التالية حتى يمكن التوصل إلى المستوى المطلوب.

وبنفس الطريقة يمكن أن تعتمد (الحلزونات الاجتماعية) على أساس الصورة المثالية للمواطن في مجتمع معين، وفي كل مرحلة تعليمية، يمكن تحديد وتنمية منظور العلاقات

الاجتماعية والتأثيرات المحتملة المتصلة بها من أجل تشكيل التلاميذ بالصورة التي تؤدى إلى تحقيق هذه الصورة المثالية خلال المراحل التعليمية المختلفة، وبالصورة التي تناسب كل منها.

ومن المهم هنا أن نشير إلى الملاحظات التالية:

أ) من غير المقصود - ومن غير الممكن بأية حال من الأحوال- تشكيل التلاميذ ليصبحوا نسخا لنفس الشخص، ولكن الهدف هو إعدادهم ببعض القواعد الأساسية فيما يتعلق بالاتجاهات والقيم وأوجه التقدير المرغوبة اجتماعيا، ونؤكد مرة أخرى أن تنمية التفكير الناقد كهدف تربوي أساسي يمثل ضمانا لتجنب أي سوء تفسير أو استخدام للمبدأ المقترح هنا.

ب) لقد اقترح الكاتب (الحلزونات المتكاثرة المتداخلة) كنموذج لبناء الجانب المعرفي من المنهج، حيث يجب البدء بالتدريس في مجالات قليلة، مع التركيز على المفاهيم الأساسية، لكي تكثر (تتكاثر) وتلتحم وتتداخل في المراحل التعليمية التالية، في إطار من وحدة المعرفة الإنسانية، ويبدو أن مثل هذا النموذج قابل للتطبيق أيضا في الجانب الاجتماعي للمنهج، ذلك أن المنهج يمكن أن يركز على قليل من الاتجاهات والقيم وأوجه التقدير الاجتماعي الأساسية من منظور العلاقات الاجتماعية للطفل، ويوسعها ويعمقها من منظور علاقات الطالب الاجتماعية في المراحل التالية سيرا على نفس الخطوط من أجل تحقيق الهداف الاجتماعية للمنهج.

ج) مرة أخرى، نؤكد أهمية تحديد القوى المقاومة التي تعمل ضد تحقيق الأهداف الاجتماعية للمنهج وتأثيراتها، بما يمكن من الوصول بهذه التأثيرات إلى حدها الأدنى.

4- الممارسة والقدوة الحسنة هي أفضل الوسائل لتحقيق الهداف الاجتماعية للمنهج.

5- مناقشة الأحداث الاجتماعية الجارية على المستويات كافة - سواء في الداخل أوفي الخارج - تشكل وسائل مناسبة لإكساب التلاميذ الاتجاهات والقيم وأوجه التقدير الاجتماعية المرغوبة، ولذلك فإن مثل هذه المناقشات يجب أن تكون جزءا أساسيا من المنهج.

6- يجب أن تخضع الأهداف الاجتماعية للمنهج للتقويم، ويمكن أن نتفق جميعا على أن الأهداف التي لا تخضع للتقويم تفقد في الغالب أهميتها. ومن جهة أخرى فإن عدم توافر المقاييس الدقيقة اللازمة لذلك لا يعد مبررا مقبولا لعدم إجراء هذا التقويم.

7- جميع عناصر المنهج (أو منظوماته الفرعية) أي الأهداف والمحتوى وطرق وأساليب التدريس والنشاط والتقويم يجب أن تتحقق بدرجة عالية من الاتساق من حيث دورها الاجتماعي.

8- يجب أن تشارك الأسرة والمجتمع في تحديد الأهداف الاجتماعية للمنهج، وكذلك في تقويمها وتنميتها.

9- يجب أن يكون هناك تنسيقاً - بطريقة أو بأخرى - بين المدرسة ووسائل الإعلام والمؤسسات الاجتماعية الأخرى (مثل المؤسسات الدينية) وإذا وجد تعارض فيما بينها فيجب على المدرسة أن توضح وجهة نظرها لتلاميذها.

10- يجب تطوير الأهداف الاجتماعية للمنهج، وبالتالي جميع المنظومات الفرعية الأخرى للمنهج - بصورة مستمرة في ضوء التغذية المرتجعة الناشئة عن عمليات التقويم المستمرة.

توصيات ومقترحات لترقية الدور الاجتماعي للمنهج:

في ضوء العرض السابق، ومن أجل ترقية الدور الاجتماعي للمنهج يقترح ما يلي:

1- دراسة وتحليل التغيرات الاجتماعية المرغوبة - في المجتمع - والعقبات التي تواجهها، وفي ضوء ذلك تحدد المواقف والمناشط التعليمية التي يمكن من خلالها تحقيق الأهداف الاجتماعية للمنهج، ومن ثم التخطيط لها.

2- إقامة قنوات اتصال نشطة بين المدرسة والمؤسسات الاجتماعية المختلفة، وبوجه خاص الأسرة والمنظمات المحلية ووسائل الإعلام، وذلك من أجل تحقيق الأهداف الاجتماعية للمنهج.

3- إقامة علاقات حية بين التلاميذ ومجتمعهم بمختلف الوسائل، وذلك مثل زيارة مؤسساته، والمشاركة - بكل الأشكال- في مشروعات خدمة المجتمع.

4- تطوير طرق التدريس من أجل تجنب الاعتماد على الحفظ ويجب أن تصبح المناقشة والتعلم الذاتي وسائط رئيسة للتعلم، وفي هذا الإطار يجب إعطاء عناية خاصة لدراسة العلاقات والمشكلات الاجتماعية الجارية، ويجب أن يقوم التلاميذ بتحليل الأسباب التي تؤدي إلى الاختلافات السلوكية داخل مجتمعهم، وبين هذا المجتمع وغيره من المجتمعات، وأن يتوصلوا بأنفسهم إلى نقاط القوة والضعف في السلوك الشائع في مجتمعهم.

5- إقناع المعلمين بأهمية الدور الاجتماعي للمنهج، وتدريبهم - بصورة مكثفة - على طرق وأساليب تحقيق وتقويم هذا الدور.

6- تشجيع القيام ببحوث خاصة بتطوير مقاييس مناسبة تستخدم في تقويم الدور الاجتماعي للمنهج.

7- إعطاء اهتمام خاص لتقويم الأهداف الاجتماعية للمنهج جنبا إلى جنب مع الأهداف الاجتماعية الأخرى.

ومع أنه من الصعب اعتبار التوصيات والمقترحات السابقة قابلة للتطبيق بنفس الصورة أو الدرجة في جميع النظم التعليمية، إلا أنه يمكن النظر إليها باعتبارها خطوط عريضة في هذا المجال. وبالرغم من أن هذه الخطوط العريضة تبدو وثيقة الصلة بترقية الدور الاجتماعي لمنهج المرحلة قبل الجامعية، إلا أننا نرى أن تغيير نظم التقويم وإعداد المعلم الحالية يعد حجر الزاوية في وضع المقترحات والتوصيات السابقة موضع التنفيذ.

2

الأسس الفلسفية والتغيرات العلمية

مقدمة

أولاً : التغيرات العلمية المعاصرة ومضامينها الفلسفية

ثانياً : الفلسفات الإنسانية وتطبيقاتها في التربية والمناهج

ثالثاً : فلسفات معاصرة في المناهج

رابعاً : نحو فلسفة مقترحة لمناهج التعليم في الوطن العربي

الفصل الثاني

الأسس الفلسفية والتغيرات العلمية

مقدمة:

لا يوجد خلاف على أن الأسس الفلسفية تعد أحد أسس بناء المنهج. ولكن الأدبيات في المجال تعكس اتجاهات مختلفة في التعامل مع هذا الموضوع. ذلك أنه يمكن النظر إلى الفلسفة على أنها نسق (نظام) من الفكر ينشأ نتيجة البحث عن المعرفة، وخاصة فيما يتعلق بطبيعة ومعنى الوجود. ولكل فلسفة تطبيقاتها في جوانب الحياة المختلفة ومن بينها التربية. ويمكن النظر إلى الفلسفة التربوية على أنها أسلوب منهجي منظم في تناول القضايا التربوية يتركز حول غايات التعليم ووسائل تحقيقها. والواقع أن الفلاسفة قد أعطوا اهتماماً واضحاً للقضايا المتصلة بالتربية، كما أن الممارسات التعليمية - على مر التاريخ - تستند إلى فلسفات تربوية معينة، سواء عن وعي كلي أو بدرجة أقل من الوعي، وذلك في الإطار العام للفلسفة السائدة اجتماعياً. ومن الطبيعي أن تستند مناهج التعليم إلى فلسفة تربوية، وأن تشكل تطبيقات هذه الفلسفة التربوية في تلك المناهج ما يمكن أن نطلق عليه "فلسفة المنهج"، مما يتوقع أن يكون أساساً لبناء المنهج، ويفترض أن يوجه عمل مخطط المنهج والمعلم على السواء.

ويتبع ذلك أن تكون دراسة الأسس الفلسفية للمنهج مبنية على أساس دراسة الفلسفات السائدة في الفكر الإنساني، وتحليلها بقصد التوصل إلى الفلسفات التربوية وفلسفات المنهج في إطار كلي من هذه الفلسفات. ويوجه النقد إلى هذا الأسلوب في التعامل مع الأسس الفلسفية للمنهج في ابتعاد النتائج التي نتوصل إليها في بعض الحالات عن واقع التعليم المعاصر، وذلك رغم استمرار تأثر مفكري العالم ورجال التربية فيه بأفكار يمكن رد بعض جذورها إلى فلسفات قديمة.

ومن جهة أخرى، فإنه يحسب لهذا الأسلوب أنه يوظف المعرفة التي يتلقاها المهتمون بمجال التربية (ومن بينهم المعلمون والطلاب المعلمون) في مجالات مثل "فلسفة التربية"، ويعد امتداداً طبيعياً لدراستها.

الاتجاه الآخر السائد في التعامل مع الأسس الفلسفية لبناء المنهج، هو تناول فلسفات المناهج كما تطبق بصورتها الحالية. وفي هذا الحال، يقتضي الأمر عمل اختيارات بين هذه الفلسفات نظراً لتعدد تطبيقاتها، واختلاف مسمياتها.

ومن الضروري أن نشير في هذا السياق إلى أنه لا توجد فلسفة واحدة، سواء فلسفة إنسانية عامة أو من فلسفات المنهج، يمكن أن تطبق في دولة واحدة أو جزء منها، أو حتى في مدرسة واحدة، وإنما هي بمثابة صور افتراضية - أو نماذج- يسترشد بها واضع المنهج والمعلم عند اضطلاعه بمهمته، دون أن تطبق حرفياً. هذا، وسنشير قرين كل فلسفة من تلك الفلسفات التي نتناولها في هذا الفصل قضايا وإشكاليات معينة.

وتجدر الإشارة إلى أنه من العوامل الأساسية التي أدت إلى وضع شكوك حول إمكانية الأخذ ببعض الفلسفات، والتي أدت - من جهة أخرى إلى ظهور فلسفات معاصرة، تلك التطورات التي أخذت طريقها في العلم المعاصر، والتي هزت بعنف بعض المسلمات التي تستند إليها الفلسفات السائدة على المستوى الإنساني وبعض فلسفات المناهج. ومن ثم، فإن أية دراسة جادة للأسس الفلسفية للمنهج لابد أن تراعي التغيرات العلمية المعاصرة، وأن تأخذ في اعتبارها التأثيرات الفلسفية والقيمية لهذه التغيرات.

وفي ضوء الإطار السابق، فإن هذا الفصل يشتمل على ما يلي:

أولاً: التغيرات العلمية المعاصرة ومضامينها الفلسفية.

ثانياً: الفلسفات الإنسانية وتطبيقاتها في التربية والمناهج.

ثالثاً: فلسفات معاصرة في المناهج.

رابعاً: نحو فلسفة مقترحة لمناهج التعليم في الوطن العربي.

أولاً: التغيرات العلمية المعاصرة ومضامينها الفلسفية:

يمكن تلخيص أهم التغيرات العلمية المعاصرة ومضامينها الفلسفية كما يلي:

1- لم تعد توجد قوانين بسيطة مطلقة تحكم الحركة والكون

منذ زمن نيوتن في القرنين السابع عشر والثامن عشر *(1642-1727)* وبصورة تقريبية حتى اينشتين في القرن العشرين *(1879-1955)*، كانت توجد قوانين بسيطة مطلقة تحكم الحركة والكون، **وكان ينظر إلى الصدفة وعدم النظام على أنها خدع معرفية تتبدد مع المزيد من الفهم.**

وقد أدى ظهور النظرية النسبية إلى **رفض الأفكار الخاصة بالفضاء المطلق والزمن المطلق**، كما أدى ظهور المبدأ الثاني للثرموديناميـة (بما تتضمنه من عدم النظام، والتصادم، والتشتت... وهكذا)، إلى **قبول فكرة عدم الانتظام في الكون**، مما يعنى ظهور مشكلة تعذر اختزال عدم الانتظام *Irreducibility of disorder*.

ويبدو لنا في ضوء ذلك أنه من الصعب الحديث عن السببية البسيطة "السبب والنتيجة" والأرجح، أنه يمكن الحديث بصورة تقريبية عن مجموعة من الأسباب المتداخلة ومجموعة من النتائج المتداخلة فيما بينها وبين هذه الأسباب (أو قل- أنساق - أو منظومات - من الأسباب والنتائج)، وحتى مع هذه الأخيرة فإن ذلك لا يؤدى إلى اختزال عدم الانتظام. وعند قراءة الفلسفات الإنسانية كثيراً ما نلحظ وجود أولويات أو أسباب بسيطة أو حتميات، الأمر الذي لم يعد يقبله العلم المعاصر.

2- وحدة المعرفة الإنسانية

كان يتم تصنيف المعارف وفق تصنيفات معينة، مثلا علوم إنسانية وعلوم طبيعية، كل مجموعة فيها عدد من الفروع التي تكاد أن تكون قائمة بذاتها، ويتم البحث غالباً في موضوعات جزئية في إطار كل فرع من فروع المعرفة.

ولقد أدى ظهور النظرية العامة للنسق (للنظم) ونظرية السيبرنطيقيا، وما تبع ذلك من ظهور نظريات تدرس سلوك الانساق الكلية (مثل نظرية الفوضى *chaos theory* ونظرية الكارثة *(catastrophe theory*، إلى الربط بين الخصائص المميزة للمجالات المعرفية المختلفة

والنظرة عبر المعرفية *transdisciplinary*، ورفض النظرة الخطية، ولم يعد من الممكن التعامل مع الجزئيات إلا في ضوء تكاملها في الإطار الكلي.

وتوضح الاقتباسات التالية بعض المضامين الفلسفية لما ذكرناه عن وحدة المعرفة الإنسانية.

يقول "*Allen*" : "من المفاهيم الحرجة للنظرية العامة للنسق مفهوم الكلية *holism* وهو منظور فلسفي يركز الانتباه على الكليات *wholes*، وهذا يعنى أن مدخل الأنساق هو مدخل مفاهيمي لحل المشكلة، يتطلب قدرة على إدراك الكليات والمستويات المختلفة، وعلاقات الاعتماد المتبادل أكثر من كونه يحاول اختزال المشكلة إلى أجزائها. إن النسق ليس مجموع أجزائه.. ويدل على ذلك أنه عند مناقشة المدخل – المخرج فإنه يتم التحقق من أن المعلومات لا يمكن أن تضاف أو تطرح من نسق دون أن تغيره".

أما السيبرناطيقيا فهي "تدرس الخصائص العامة (المشتركة) المميزة لمختلف نظم التحكم. وهذه الخصائص ليست مرتبطة بأساسها المادي، إذ يمكن أن تظهر في الطبيعة الحية وفي العالم العضوي وفي مجموعات البشر..."

ويلخص روكلر *Rockler* وظائف/ فوائد نظرية الفوضى كما يلي:

أ- تساعد نظرية الفوضى في شرح الجوانب غير النمطية في الكون.

ب- تعبر (تتجاوز) نظرية الفوضى حتمية النموذج النيوتونى *Newtonian model* عن طريق عشوائية فيزياء الكم (ويتم ذلك جزئياً من خلال مفهوم "الجاذب القريب" *strange attract*.

ج- تبين نظرية الفوضى أن التغيرات الصغيرة في بداية النسق يمكن أن تقود إلى اختلافات رئيسية في النهاية.

د- يؤدى فهم الفوضى إلى منظور إلى الكون باعتباره نسقاً مفتوحاً.

هـ- يمكن شرح الأنساق الإنسانية ذات الدلالة بصورة فضلى عن طريق نظرية الفوضى (وطبيعة الجسم البشري والتنبؤ الجوي مثالان حديثان).

ويعرف وودكوك وديفز بنظرية الكارثة بقولهما:

"إن النظرية مثيرة للجدل لأنها تفترض أن الرياضيات التي تأسس عليها العلم لمدة ثلاثمائة عام، بالرغم من فعاليتها ونجاحها، قد شجعت رؤية أحادية الجانب للتغير. هذه المبادئ الرياضية تناسب بصورة مثالية التحليل - وقد ابتدعت من أجل تحليل - التغير السلس smooth المتصل، والكمي: مسارات الانحناء السلس للكواكب حول الشمس، الاختلاف المستمر لضغط غاز عندما يسخن أو يبرد، الزيادة الكمية في مستوى الهرمون في مجرى الدم. ولكن يوجد نوع آخر من التغير، تغير اقل مناسبة للتحليل الرياضي: التفطر الفجائي لفقاعة، التحول غير المتصل من الثلج عند نقطة انصهاره إلى ماء من نقطة تجمده، التحول الكيفي في عقولنا عندما نتلقى التورية أو تلاعبا بالألفاظ. إن نظرية الكارثة هي لغة رياضية ابتكرت لوصف تصنيف هذا النمط الثاني من التغير. إنها تتحدى العلماء كي يغيروا الطريقة التي يفكرون بها حول العمليات والأحداث في العديد من المجالات".

ولعل استعراضنا للفلسفات العامة وفلسفات المناهج، يؤدي إلى أنه يوجد القليل حول وحدة المعرفة الإنسانية، وحول ربط الجزيئات بالكليات، وعن التمثيل غير النمطي لمختلف الظواهر العلمية. ولسنا في حاجة إلى التدليل على ذلك، فالمناهج بوجه عام تقدم بصورة منفصلة، ونظم التقويم تشجع النظرة الجزئية إلى المعرفة، أما الخطية فلها السيادة على مستوى التعليم والبحث. إلا أن هذه الأوضاع لا يمكن أن تستمر، فهناك دعوات - وعدد من التجارب المحدودة - على مستوى العالم لتغيير تلك الأوضاع، مما يجعل أي مفكر جاد أن يتنبأ بمستقبل يقوم على التفكير النسقي ووحدة المعرفة الإنسانية، متضمناً البعد عن التبسيط والنمطية.

3- لم يعد البحث محايداً

كان ينظر إلى العلم على أنه محايد وللعلماء على أنهم محايدين. ويرتبط بذلك فكرة الضبط التجريبي التي تقوم على عدم الاختلاف في أي متغير سوى المتغير التجريبي. أما الآن فلم يعد من الممكن استبعاد الباحث نفسه من النسق البحثي. ولقد تجاوز العلم المعاصر الثنائية التقليدية بين الحقائق الموضوعية والصور الذاتية أي أصبح ينظر إلى منهج البحث باعتبارد ليس محايداً.

ومن ثم، فإن النظريات العلمية ليست محايدة ثقافياً وقيمياً تماماً، ولم يعد من الممكن الاعتماد على الضبط التجريبي في تعرف وقائع جديدة.

ولقد أدى ذلك إلى تضاؤل الاعتقاد في وجود عالم موضوعي تماماً، على النحو الذي كانت تؤكده الوضعية المنطقية في مختلف عصورها، وأيضاً إلى نقض الاعتقاد في وجود حقائق أو وقائع عامة موضوعية، ويحل محل ذلك التأكيد على السياق والبناء الاجتماعي واللغوي للحقيقة (الواقعة).

وإذا كان ذلك يعني إحداث تغيرات هامة في أساليب البحث بعامة - ومن بينه البحث التربوي، وإحداث تغيير شامل في مناهجنا الدراسية حتى تلائم متطلبات العلم المعاصر، فإن ما يهمنا - في السياق الحالي - أن التشكك في موضوعية العلم والعلماء وما يترتب عليها من نتائج، قد دعمت بعض الفلسفات الإنسانية العامة وبعض فلسفات المنهج. كما أنها قد سحبت البساط من بعضها الآخر، مما نناقشه في القسمين الثاني والثالث من هذا الفصل.

4- لم يعد الفكر محكوما بالمنطق وقد يكون المنطق محكوماً بالفكر

أدت نظرية كيرت جودل *Kurt G?del* في عدم القابلية للجسم *undecidability*، والتي مؤداها أنه في أي نظام شكلي توجد قضايا صحيحة لا يمكن برهانها، وكذلك إحلال كارل بوبر *Karl Popper* لمحك القابلية للبطلان *falseiability* محل القابلية للتحقق *verification*، إلى أن الفكر لم يعد محكوماً بالمنطق، بل على الأصح بأن المنطق يكون محكوماً بالفكر.

ومع اهتزاز المنطق وقابلية التحقق ينهار أساسان من الأسس التقليدية التي حكمت الفكر الفلسفي التقليدي، ومن ثم تهتز أركانه كأحد أسس بناء المنهج، مما يفتح الباب أمام فكر جديد وفلسفات جديدة.

5- لم تعد المعرفة يقينية

أما عن الوصول إلى نتائج يقينية فيستبعدها العلماء بعد ظهور مبدأ عدم اليقين عند هايزنبرج، والذي يشير إلى أنه كلما ازدادت معرفتنا بحركة الجزيء الذري تقل معرفتنا بموضعه، والعكس صحيح، أي أننا لا نستطيع معرفة الحركة والوضع في آن واحد.

إن التفكير المتأني في معنى وأبعاد عدم يقينية *uncertainty* المعرفة المعاصرة، يسدل

الستار على بعض أساليب البحث العلمي، ومن بينه أساليب تتبع عادة في البحث التربوي، ويطرح أساليب بحثية جديدة، ويعلى من شأن أهمية نقاش وحوار العلماء معاً كأحد محددات العلم الحديث. أن هذا التفكير ببساطة يستبعد الجانب الأعظم من المناهج الدراسية، في كل من الدول النامية والمتقدمة، التي ينظر إليها عادة على أنه موثوق في صحتها، أي "يقينية" ولا تحتمل الخطأ.

6- يقترح أن يكون الغرض الأساسي من العلم فهم الواقع بقصد التأثير فيه وتغييره

فبعد أن كان ينظر إلى أهداف العلم على أنها الوصف والتفسير والتنبؤ والتحكم، لم يعد يوجد معنى الآن للتنبؤ في ضوء عد اليقينية، ويصبح مجال التنبؤ هو التنبؤ المشروط أي إذا كان... فإن....، أما عن التحكم فيصعب الحديث عنه، إذ كيف يتحكم الآنيان في واقع هو نفسه جزء منه؟.

ولقد أصبحت الغاية الكبرى للعلم (وللفلسفة أيضاً) المزيد من فهم الواقع، وذلك بقصد التأثير فيه وتغييره. ويصبح من غير المعنى أن يتوقف العلم أو تتوقف الفلسفة عند تحقيق المزيد من فهم الواقع دون اتخاذ ذلك كنقطة بدء نحو تغييره. ومن الأجدر بنا، ونحن نعيش عصر المعلومات حيث يكون موردنا الأساسي (كبشر بعامة وليس بالضرورة البلدان النامية) الآخذ في النمو يتعلق بالمعرفة، فعندما تزداد معرفتنا بالواقع (وفي إطار نظرة نسقية) يؤدي ذلك إلى التأثير في الواقع وتغييره.

7- التحام المعرفة وتطبيقاتها التكنولوجية

تكاد أن تختفي اليوم الفواصل الزمنية بين العلم الأساسي والعلم التطبيقي والمنتجات التكنولوجية، كما يتعذر الفصل بين النظرية وتطبيقاتها وما ينشأ عنها من منتجات.

ولقد نشأ عن ذلك العديد من التغيرات القيمية، والسعي نحو متابعة الأصول النظرية والتطبيقية للمنتجات التكنولوجية، وقبل ذلك اختلاف النظرة إلى جوانب السلوك الإنساني.

8- التطور في تقنيات الاتصال والقياس ووحداته والحساب العلمي

ولعلنا جميعاً نلمس الآثار المترتبة على استخدام الحاسوب والإنترنت والبرامج الخاصة

بالحساب العلمي، وتطور أجهزة القياس ووحداته، على تطور العلم والفكر، وعن تأثير ذلك على جميع مجالات الحياة، بما في ذلك التربية.

إن التطور في هذه التقنيات قد أدى إلى خلق واقع جديد، وفكر جديد، وقيم جديدة، وأساليب جديدة للتعلم. ومن ثم فإنه يجب أخذها في الاعتبار عند مناقشة الأسس الفلسفية للمنهج بصورها وأبعادها المختلفة.

توصف جملة الأوضاع المعاصرة للعلم بالتعقد.

وتوصف الأساليب التي يتم التعامل بها معها بمنهجية التعقد.

وفيما يلي توضيح للتعقد كأنموذج أساسي:

ويبدأ مورين *Morin* تناوله للتعقد كأنموذج أساسي بطرح الأنموذج الأساسي المتعلق بالتبسيط *The paradigm of simplification* باعتبار أنه "يعطينا نظرة بسيطة للعالم تكون موضعاً للحتمية وللتوظيف في طريق معين بعد ذلك إلى الأبد"، ثم ينتقل إلى الأنموذج الأساسي المتعلق بالتعقد قائلاً (*15*):

"إذا أمكننا أن نتخيل أنموذجاً أساسياً للتعقد فإنه سيكون أنموذجاً أساسياً موحداً للاختلاف uniting distinction، الذي يكون ضرورياً لفهم الأشياء والظواهر في اتحاد conjunction، يكون ضرورياً لإنشاء صلات وتداخلات. أنه لن يؤدى إلى خفض المعقد إلى بسيط ولكنه يؤدى إلى تكامل البسيط في إطار المركب".

ويمكن تلخيص خصائص التعقد كما يراها مورين في عدم النظام وعدم اليقينية وظهور تناقضات يتعذر إزالتها والتنظيم.

وقد يكون من المناسب أن نتناول بعض جوانب سوء الفهم فيما يتعلق بمفهوم التعقد، حيث نلخص أهمها فيما يلي:

أ- النظر إلى التعقد كدواء لجميع الأمراض بدلاً من النظر إليه كتحدي وحافز إلى الفكر:

ومن هنا فنحن ننظر إلى التعقد باعتباره بديلاً فعالاً للتبسيط حيث يمكننا أداء بعض وظائف التبسيط، مثل البرمجة *programming* والتوضيح *clarification* وفي ذات الوقت،

يمكن النظر إلى التعقد على أنه نقيض النظام *order* والتوضيح، ومن ثم يظهر كأنه أمر مستعص أو يفسد البحث. ولكن مشكلة التعقد أولاً - وفي المقام الأول - تكمن في الجهد المتطلب لمواجهة التحديات العقلية التي لا يمكن تجنبها، والتي يطرحها الواقع.

ب- الخلط بين التعقد والاكتمال *completeness*:

لا تكمن مشكلة التعقد في الاكتمال، بل بصورة أكبر في عدم اكتمال المعرفة. وفي أحد المعاني يحاول التفكير المعقد أن يأخذ في اعتباره ما نبذ أو استبعد في إطار النمط المبتسر *mutilating* من الأفكار (أي التبسيطات). ومن ثم،فإن هذا الفكر يقاوم الابتسار، وليس عدم الاكتمال *(18)*. وطبقاً لهذا المعنى، فإن الهدف الجلي للتعقد الوعي بالصلات المتقطعة عن طريق عمليات الفصل بين المجالات المعرفية، وبين المستويات المعرفية، وبين أنماط المعرفة. وفي الواقع، فإن التطلع إلى التعقد يعنى استهداف أنماط تعددية الأبعاد *multi-dimensionality*. وهذه التعددية لا تتضمن إعطاء كل المعلومات عن الظاهرة الملاحظة ولكن احترام تباين أبعادها. إن محور فكر التعقد، أنه بينما يتطلع إلى تعددية الأبعاد، فإنه يحتوى عنصر عدم الاكتمال وعدم اليقينية. حقاً، إنه يمكن أن يتشكل فقط عندما يحدث نقض جذري لفكرة المعرفة التامة *perfect knowledge*. ويرتبط بذلك أن فكر التعقد ينشأ عندما نعترف أن الفكر هو ترجمة المتغيرات التي نتلقاها عن طريق حواسنا إلى لغة مخية وروحية، عندما نتحدث عن الواقع باعتباره واقعاً متعدداً (وليس واقعاً مفرداً)، وعندما نقبل حدود العقل الإنساني والحدود التي تفرضها الثقافة علينا... ومن الواضح أن هذه العناصر تتضمن عدم اليقينية وعدم الاكتمال. ومن ثم فإن التعقد عكس الاكتمال، وليس دلالة على الوصول إليه.

ثانياً: الفلسفات الإنسانية وتطبيقاتها في التربية والمناهج:

تتضمن الفلسفات التي نناقشها في هذا القسم الفلسفة المثالية، والفلسفة الواقعية، والفلسفة البراجماتية، والفلسفة التجديدية، والفلسفة السلوكية. والفلسفات الوجودية والظاهرياتية، والفلسفة التحليلية، والفلسفة الماركسية. وكما سبق أن ذكرنا، فإننا نبدأ عرض كل فلسفة بالفكرة أو الأفكار الأساسية فيها، وأشهر من اتبعوها، وموقفها من التربية، ومناهج التعليم في إطارها، وتساؤلاتنا حول بعض القضايا التربوية العامة وتلك التي يمكن أن تنشأ عن تطبيقاتها في الثقافة العربية.

وفي هذا السياق تجدر الإشارة إلى الملاحظات التالية:

1- تعد السلوكية نظرية نفسية، أكثر منها فلسفة متكاملة، ولكن نظراً لما تتمتع به (أو كانت تتمتع به) من قبول واسع وتأثير في مجال التربية، ولتطرقها إلى مجال الفلسفة مثل طبيعة الكائن الحي والمجتمع والقيم والحياة الجيدة والمسلمات عن طبيعة الحقيقة فإنه من المهم أن نناقشها في السياق الحالي.

2- انطلقت جميع الفلسفات المعروضة من نظرة تقليدية للعلم، ولذلك فعند الحديث عن العلم في سياق هذه الفلسفات، فإنه من المتصور أن يتبادر إلى أذهاننا الصورة القديمة للعلم (أي علم ما قبل التعقد).

3- قد يكون استعمالنا لبعض ما ورد في هذه الفلسفات، ربما باستثناء الفلسفة السلوكية، على أساس فهمنا المعاصر للعلم، يضفي على بعض تطبيقاتها معاني وأبعاد جديدة.

4- يلاحظ القارئ في معظم، إن لم يكن في كل هذه الفلسفات، مدارس متباينة في إطار الفلسفة الواحدة.

مرة أخرى، إن الغرض الأساسي من عرض ومناقشة هذا الفصل إجمالاً إنما سعى للخروج ببعض المؤشرات والتوجهات العامة التي تصلح أساساً لمناهجنا في الوطن العربي.

وفيما يلي عرض لكل من هذه الفلسفات على النحو المذكور عاليه.

الفلسفة المثالية *Idealism*

يمكن بوجه عام القول بأن أصحاب الفلسفة المثالية يرون أن الأفكار هي الحقائق الوحيدة القائمة. لا يرفض جميع الفلاسفة المثاليون المادة (العالم المادي)، ولكنهم يتمسكون - بدرجة أكبر، بأن العالم المادي يتصف بالتغير وعدم الاستقرار وعدم اليقينية، بينما تدوم بعض الأفكار. إلا أننا يجب أن نحذر من التبسيط الزائد لهذه الفلسفة، خاصة مع وجود اختلافات في عديد من القضايا بين الفلاسفة المثاليين وانتساب العديد من الفلسفات الدينية إلى المثالية، وظهور صور حديثه لهذه الفلسفة.

ومن أشهر الفلاسفة المثاليين سقراط *Socrates* (*399-469* قبل الميلاد)، أفلاطون *Plato*

(427-347 قبل الميلاد) ، أوجستين Augustine (354-430)، الفارابي (870-950)، الغزالي (1058-1111) ، ديكارت Descartes Rene (1590-1650) ، بركلي George (1685-1753) Berkeley ، كانت Immanuel Kant (1724-1804)، هيجل Hegel Georg (1700-1831) Wilhelm Friedrick.

ويمكن تلخيص الأهداف الرئيسية للتربية في الفلسفة المثالية في:

البحث عن الحقيقة وتحقيق الذات (وما يتضمنه ذلك من تركيز على الفرد)، وتنمية الخلق. ومن هنا فإن مناهج التعليم في إطار الفلسفة المثالية تتميز بما يلي:

أ- التركيز على تعليم التلاميذ كيف يفكرون.

ب- لا ينبغي أن يوجه الاهتمام نحو عملية تعليم "مهارات" معينة (مثل القراءة) بقدر استخدام هذه المهارات في التعرف على الأفكار و مناقشتها.

ج- إن أهم جزء في الإنسان هو العقل، ومن ثم يجب تنميته من خلال تزويده بالكثير من الحقائق وتنمية القدرة على عملية بناء المفاهيم والابتكار.

د- يعطى المنهج أهمية خاصة للأدب، وتاريخ الفكر (في المجالات المختلفة)، والفلسفة الدينية، وحياة وأعمال العظماء، مع معرفة أساسية في الرياضيات (والعلوم الحديثة عند بعض الفلاسفة المثاليين في العصور الحديثة).

هـ- التوجه نحو الدراسات المشتركة (دون التخصص).

و- تعتمد طريقة التدريس على الجدل وصراع الأفكار. وتعد المحاضرة وسيلة لإثارة الفكر من أجل فهم الحقيقة، وليس لمجرد نقل المعلومات.

ز- إن التعلم عملية فردية تعتمد على النشاط الذاتي وعلى استجابة التلميذ للمواد والأنشطة المتضمنة في المنهج.

يمكن القول – باطمئنان – أن الفلسفة المثالية هي أكثر الفلسفات تأثيرا على التعليم عبر فترات طويلة من التاريخ، وأنها أحدثت تأثيرا في الفكر التربوي المعاصر، وأنه يمكن إرجاع جذور بعض المدارس المعاصرة في المناهج إلى هذه الفلسفة. والحق أن هناك الكثير من الجوانب الإيجابية التي يمكن أن نميزها في عرضنا السابق، بل إنها تتضمن بعض الجوانب

التي قد نتطلع إليها. ولكن - على الجانب الآخر - هناك العديد من التساؤلات الجادة التي يجب أن نطرحها للمناقشة عن الفلسفة المثالية في التربية.

ومن أهم هذه التساؤلات:

1- ما مدى صحة التركيز على الجانب المعرفي واعتباره مدخلا لتنمية "الجوانب الوجدانية"؟

2- إلى أي حد تلبي مناهج التعليم في إطار الفلسفة المثالية متطلبات الحياة في عصر التقدم التكنولوجي المعاصر؟ وأين يوجد العنصر (النفعي) في التعليم المدرسي؟

3- ما موقع المهارات الحركية (بما في ذلك الجوانب المتعلقة بالرياضية البدنية) في المنهج؟ وهل يقصد بالتعليم إعداد صفوة المجتمع أم المواطنين بعامة؟ (ناهيك عن الموقف المعاصر من المهارات).

4- هل التركيز على الماضي - وأعمال العظماء في الماضي يؤدي إلى إعداد التلاميذ تلقائيا للحياة في مجتمع متغير بل وسريع التغير؟ وهل الحقيقة التي نبحث عنها ثابتة ومعروفة مسبقا؟.

5- إلى أي مدى يسمح المنهج القائم على الفلسفة المثالية بالنمو الاجتماعي للتلاميذ، وتفاعلهم مع الناس؟.

6- هل توجد صورة مطلقة للخلق المثالي الذي ينبغي تنميته لدى التلاميذ، دون تقيد بأبعاد المكان والزمان؟ أم أن الخلق قضية اجتماعية تختلف باختلاف الثقافة وتتطور بتطور الزمن؟.

الفلسفة الواقعية *Realism*

يمكن النظر إلى نشأة وتطور الفلسفة الواقعية بصورة شبه موازية للفلسفة المثالية، من حيث قدم نشأتها، وظهور فلسفات دينية واقعية في إطارها، وظهور صور حديثة ومعاصرة لها، يشار إلى بعضها بالعلمية *scientific* والطبيعية *natural* والعقلانية *rational*. ومع ذلك فإن السمة المميزة للفلسفة الواقعية، تتمثل في مبدأ استقلالية الوجود، والذي مؤداه أن الحقيقة والمعرفة والقيم، توجد مستقلة عن العقل الإنساني (فكل الأشياء في العالم المادي توجد سواء وجد العقل الإنساني الذي يدركها أم لم يوجد).

ومن أشهر الفلاسفة الواقعيين أرسطو *Aristotle* (384 - 324 قبل الميلاد)، توماس أكويناس *Thomas Aquinas* (1225 - 1274)، فرانسيس بيكون *Francis Bacon* (156-1626)، جون لوك *John Locke* (1632- 1704)، هوايتهد *Alfred North Whitehead* (1861 -1947)، برتراند راسل *Bertrand Russell* (1872 - 1970).

ومع تنوع وتعدد التوجهات الواقعية في الفلسفة، وخاصة من منظور (الواقعية الدينية) و(الواقعية العلمانية)، إلا أنه يمكن القول - بوجه عام - أن أهداف التربية في الفلسفة الواقعية تتمثل بصورة أساسية في تنمية الخلق بما يؤدى إلى الالتزام بالقيم الأساسية، وفي تنمية القدرات العقلية للتلاميذ إلى أقصى قدر ممكن، وفي مساعدة التلاميذ من أجل المحافظة على البقاء (بمعناه العريض)، وتنمية استخدام الأسلوب العلمي في التفكير.

وعند تناول المنهج في إطار المدرسة الواقعية فإننا سنوجه اهتمامنا في إطار السياق الحالي إلى التركيز على الصورة المعاصرة والحديثة لمثل هذا المنهج. ونلخص أهم خصائصه فيما يلي:

أ- إعطاء أهمية خاصة لمعرفة وفهم الحقائق وطرق ترتيب وتصنيف المعرفة، والطرق اللازمة للتوصل إلى الحقائق (أساليب البحث العلمي).

ب- الاعتماد على المحاضرة والطرق الشكلية في التدريس والاهتمام بالواجبات المنزلية (وعلى المعلم الجيد أن يقدم المعرفة بصورة جذابة وممتعة).

ج- أن تكون موضوعات الدراسة لها قيمة عملية (القراءة والكتابة والرسم والجغرافيا والفلك والحساب والتاريخ والأخلاق والقانون مثلا).

د- التوجه نحو الدراسات التخصصية.

هـ- إعطاء أهمية خاصة لتدريب الإحساس ودراسة الطبيعة، ويرتبط بذلك أهمية اللعب والتعلم بعيدا عن قيود الفصل، واستخدام الوسائل التعليمية.

و- أن يتضمن المنهج مناشط إضافية (مثل الرقص والمبارزة وركوب الخيل)، وبعض الجوانب الترويحية.

ز- إعطاء أهمية خاصة لتعليم التلاميذ النظام والانضباط والدقة.

ح- تنوع المادة التعليمية باختلاف قدرات التلاميذ.

ط- يمكن تقويم التلاميذ في كافة المجالات.

ي- الاعتماد على التجريب في بحث وفي تقويم وتطوير المناهج.

ومع أن الفلسفة الواقعية تؤثر تأثيرا كبيرا في نظم التعليم المعاصرة، وأن الكثير من عناصرها تبدو ملائمة للتطبيق في مناهج التعليم، إلا أن هناك -أيضا- تساؤلات هامة حول الأسس النظرية والممارسات الواقعية لهذه الفلسفة، وفيما يلي أهم هذه التساؤلات:

1- مع تعاظم نمو المعرفة الإنسانية، كيف نستطيع التركيز على الوقائع (الحقائق)؟ وهل يمكن تغطية الوقائع في أي مجال في زمن محدود؟ وإذا افترضنا التركيز على "الوقائع الأساسية"، فما معيار الحكم بأنها "أساسية"؟ وهل يشترط أن تكون الوقائع (تجريبية) أم أنها قد تكون (وقائع منطقية)؟ وهل حقا يوجد عالم ثابت واضح تدور مناشطنا التعليمية/ التعلمية حول اكتشافه؟.

2- إلى أي مدى تؤدي طرق التدريس الشكلية إلى تنمية الجوانب الوجدانية؟.

3- هل تنوع مجالات الدراسة للطلاب ذوي المستويات المختلفة يكون مدخلا لتعلم في نفس المستوى - في فترات مختلفة - أم مدخلا لتعليم الصفوة؟ وإلى أي مدى يمكن أن نقبل بذلك؟ وما وضع الدراسات المهنية في المنهج، وهل تدرس لجميع التلاميذ أم لهؤلاء الأقل قدرة؟ (لاحظ أن هناك دليلا واضحا في كتابات الفلاسفة الواقعيين- وخاصة لوك وراسل، تدعم بوضوح تعليم الصفوة).

4- إلى أي مدى يمكن أن توفر التربية في إطار الفلسفة الواقعية بيئة إنسانية للتعلم؟ وإلى أي مدى يمكن أن يؤدي الضبط والنظام بصورته التقليدية إلى تعديل السلوك؟.

5- إلى أي مدى يمكن أن ينظر إلى الأنشطة التعليمية باعتبارها جزءا (إضافيا) في المنهج؟

6- إلى أي مدى يمكن الاعتماد على مقاييس الذكاء والاختبارات المقننة...الخ، في إصدار أحكام صحيحة على مستويات وقدرات التلاميذ؟.

7 -مرة أخرى، ما القيم الأساسية، وهل هي ثابتة أم متغيرة (عبر التاريخ وفي المجتمعات المختلفة)؟

الفلسفة البراجماتية (الذرائعية) *Pragmatism*

بالرغم من أنه ينظر عادة إلى الفلسفة البراجماتية باعتبارها فلسفة من فلسفات القرن العشرين، يرجع الفضل في وضعها -- بصورة أساسية – إلى الأمريكيين، فإنه يمكن إرجا ع جذورها إلى بعض الفلسفات التي عرفت في بريطانيا وأوروبا والإغريق.

وتتمثل أهم العناصر التي أثرت في ظهور البراجماتية كما يلي: ظهور الاستقراء كطريقة جديدة في التفكير، كما في أعمال فرانسيس بيكون، وإلي أهمية الخبرة الإنسانية، كما أبرزها جون لوك: وإلى الإنسانية الطبيعية *naturalistic humanism* كما يقدم لها جان جاك روسو: إلى العلاقة بين العلم والمجتمع، كما في أعمال أوجست كومت *Auguste Comte (1798 - 18)*: وإلى فكرة التطور كما قدمها داروين *Charles Darwin (1809 - 1882)*. وبطبيعة الحال، فقد توجد اختلافات أساسية في الفكر بين كل عمل من الأعمال التي سبق الاشارة إليها وبين البراجماتية، إلا أن تأثير هذه الأعمال عليها يعد تأثيرا هاما. وقد ارتبطت الفلسفة البراجماتية بثلاثة فلاسفة أمريكيين هم: بيرس *Charles Sanders Peirce (1839 - 1914)*، ووليم جيمس *William James (1842 - 1910)*، وجون ديوى *John Dewey (1859 - 195)*، مع ملاحظة إن شيلر *F.C.S. Schiller* قد طور صورة بريطانية من هذه الفلسفة ونظرا لان ديوي قد أضفى الطابع " المنهجي" المنظم للبراجماتية، فإننا نعرض الخطوط العامة العريضة لفكره فيما يلي:

1– لا يمكن النظر إلى الخبرة والطبيعة *nature* باعتبارهما شيئين مختلفين ينفصل كل منهما عن الآخر، ولكن الخبرة نفسها تنتمي إلى الطبيعة. ذلك أن الناس لا يكتسبون خبرة "بالخبرة"، ولكنهم يكتسبون خبرة بالعالم الذي يعيشون فيه، بما يتضمنه من أشياء وأفكار وآمال ومخاوف وتطلعات، مما ترجع في جذورها إلى الطبيعة.

2– يجب أن تهتم الفلسفة بالمشكلات الإنسانية في عالم متغير وغير يقيني، فما نحتاجه هو حلول عملية لمشكلات عملية. ويرتبط بذلك ما يلي:

أ) التركيز على طريقة التفكير (مما يشار إليه الوسيلية/ الاداتية *instrumentalism*) ويحدد ديوي الخطوات المتبعة في حل المشكلات (والتي يشار إليها عادة بأسلوب التفكير العلمي) في: الإحساس بالمشكلة – تعريف المشكلة –

فرض الفروض المتعلقة بحل المشكلة مناقشة الفروض - اختبار صحة الفروض (باستخدام الملاحظة والتجريب).

ب) أن الفردية *individuality* والاجتماعية *sociability* لا يمكن الفصل بينما - في مجتمع ديمقراطي، إذ انهما متداخلتان وكل منهما يعتمد على الآخر (ومن ثم لا يقبل ديوى النظرة المتطرفة إلى الذاتية أو الموضوعية).

3- ترجع جذور الافكار الدينية إلى الحاجات الإنسانية الطبيعية، وأن كون الإنسان "متدينا" لا يتطلب قبول المعتقدات الخارقة للطبيعة *supernatural* أو الديانة المعتادة (مما يشير إلى التوجه العلماني).

4- أن القواعد الأخلاقية يجب أن تتلاءم مع الموقف - أي مع موقف معين - في ضوء النتائج المترتبة عليها. ومن ثم يحكم على اي فعل بانه جيد أو سيء بناء على نتائجه.

5- أن الخبرة الجمالية الحقيقية هي تلك التي يتوحد فيها الناس مع مناشطهم. ومن هنا يجب النظر بصورة موحدة إلى العقل والجسم، اي التفكير والعمل. كذلك، فان الفن يمتد إلى كافة المناشط الإنسانية (فن السياسة، فن التربية...... وهكذا).

وللفلسفة البراجماتية تاثير ضخم جدا على التربية، وإن كان يمكن القول أن تاثيرها التربوي يرجع إلى تبنى المربين الاستخدام العملي للافكار والاساليب البراجماتية أكثر من إرجاعها إلى أصولها الفلسفية في البراجماتية. وإذا كان اسم ديوى والبراجماتية يرتبط عادة بالتربية "التقدمية" *progressive*، فإن النظرة المدققة تبين خطأ الربط الوثيق بين البراجماتية والتربية التقدمية في جميع جوانبها (مما انتقده ديوى نفسه).

وانطلاقا من النظر إلى التربية بانها ضرورة للحياة، وانها جزء من الحياة ذاتها، والتمييز بين "التدريب" والتعليم (إذ يعتمد الاخير على الفهم)، وعلى اهمية الوسائل التي تتبعها المدرسة من أجل تحقيق أهدافها، فانه يمكن النظر إلى الهدف الرئيسي للتربية في ضوء الفلسفة البراجماتية، بأنه النمو. والتربية - كما يقول كلباتريك - *Kilpatrick William* يجب أن تهتم بكل فرد حتى يصل الناس إلى تحقيق افضل واتم حياة ممكنة، ومن جهة أخرى يجب أن تساعد على التجديد الاجتماعي (باستخدام الذكاء الإنساني في حل المشكلات وعدم الركون إلى ما هو سائد تقليديا).

ويمكن تلخيص أهم خصائص المنهج في إطار الفلسفة البراجماتية (أو الفلسفة التقدمية، كما يشار إليها عادة – صواباً أو خطأً) فيما يلي:

أ- الاعتماد بصورة أساسية على الخبرة الذاتية للمتعلم في التوصل إلى المعرفة، مع التوجه نحو التعلم القائم على العمل. ويتطلب ذلك أن يكون التلميذ نشطا وفعالا، وأن يوجه المنهج عناية خاصة إلى الجوانب العملية التطبيقية باعتبارها مدخلا إلى أصول المعرفة.

ب- الاهتمام بكل من المادة التعليمية وميول التلميذ (وذلك وفقا لديوي، بينما الفكرة السائدة – والتي تدعمها الممارسات التطبيقية – تركز بالدرجة الأولى على ميول التلاميذ)، ويرتبط بذلك استخدام طرق مرنه في العملية التعليمية/ التعلمية.

ج- عدم الفصل بين نواتج التعلم المستهدفة وبين العمليات المتبعة في عملية التعلم، مما يتطلب توجيه عناية خاصة إلى طرق وأساليب التعلم (وليس إلى تعلم معارف معينة بالدرجة الأولى).

د- أن يتضمن المنهج مجالات متنوعة، بما في ذلك المجالات غير التقليدية (مثل: المهن المختلفة، الصحة، الأسرة، الاقتصاد....).

هـ- الربط بين المعارف المختلفة، وإزالة الحواجز التي تفصل فيما بينها (فيما يشار إليه عادة بتكامل المنهج).

و- الاعتماد بصورة رئيسية على أسلوب حل المشكلات في التعلم، مع إعطاء عناية خاصة لاستخدام التجريب في عملية الكشف. ويتم ذلك عادة خلال استخدام "طريقة المشروع" لكلباتريك، و"التعلم المتمركز حول المشكلات". و"المدخل القائم على المشكلات"، و "المنهج المحوري" (بصورته الكلاسيكية).

ز- أن يشارك التلاميذ بصورة فعالة في تقويم مدى ما حققوه من نمو.

لا يوجد خلاف على ما تتضمنه البراجماتية من مبادئ تربوية إيجابية، وخاصة ربط التعليم بالحياة، وملاءمة التعليم لاهتمامات الطفل وحاجاته، وفاعلية المتعلم ونشاطه، والتأكيد على الأهمية التربوية للعمل والممارسة، إلا انه توجد العديد من التساؤلات الهامة حولها.

وحين نطرح تساؤلاتنا عن الفلسفة البراجماتية، فإن هذه التساؤلات لا تقتصر على أسسها النظرية، وإنما تمتد لتشمل الممارسات التطبيقية الفعلية لها، في إطار ما يعرف بالتربية التقدمية، التي تشكل الأساس للتربية الحديثة في الولايات المتحدة الأمريكية، والتي أحدثت تأثيرات واسعة النطاق في التربية في جميع أنحاء العالم - بما في ذلك العالم العربي. وفيما يلي أهم هذه التساؤلات:

1- إذا كنا نسلم بأن الفلسفة البراجماتية يمكن أن تكون - بحق - فلسفة المجتمع الأمريكي الذي يحكم على قيمة - أو صدق - الفكرة أو العمل بمعيار النتائج المترتبة عليها (أي المنفعة، وخاصة المنفعة الفردية)، فإلى أي مدى يمكن أن نقبل ذلك في إطار ثقافتنا، بل وفي إطار القيم الأساسية للثقافة الإنسانية؟.

2- هل تعني فكرة "التكيف مع المجتمع" قبول ما هو قائم في المجتمع بإيجابياته وسلبياته، دون محاولة الأفراد الإسهام في تطوير هذا المجتمع؟.

3- إلى أي مدى يمكن أن يوجد تناقض حقيقي بين ميول الفرد و بين المعرفة بصورتها المنظمة (التراث الثقافي)؟ وهل تنشأ ميول الأفراد بصورة مستقلة عن البيئة الاجتماعية التي يعيشون فيها؟ وهل التربية سالبة إزاء هذه الميول، أليست قابلة للتعديل والتغيير والإثراء، وهل يوجد حقا تناقض أصيل بين التنظيم المنطقي للمادة والتنظيم "السيكولوجي" لها؟ وهل يوجد - أيضا - تناقض حقيقي بين "ميول الفرد وحاجاته" وبين "الالتزام الاجتماعي"؟.

4- ما النتائج التي يمكن أن تترتب - على المستوى الاجتماعي لإغفال عملية تخطيط المنهج؟، وإلي أي مدى تؤدى "التربية التقدمية" إلى إكساب التلاميذ المعارف "الأساسية" اللازمة للحياة في عصر التقدم العلمي والتكنولوجي؟.

5- من الناحية العملية البحتة، كيف نعد المعلم في "المدارس التقدمية"؟ وكيف نوفر الإمكانات اللازمة "للمشروعات التعليمية" وما أشبه (خاصة في مجتمعات مازالت قطاعات كبيرة من سكانها محرومة من التعليم)؟.

الفلسفة التجديدية *Reconstructionism*

تتلخص المسلمات الأساسية لهذه الفلسفة في أن المجتمع يحتاج إلى تغير (أو إعادة بناء)

مستمر، وأن هذا التغير الاجتماعي يتضمن إعادة بناء التعليم واستخدام هذا التعليم في إعادة بناء المجتمع.

ويوجه أصحاب هذه الفلسفة عناية خاصة نحو تشجيع الافراد كي يعملوا على تغيير الحياة نحو الافضل، خاصة مع المشكلات الكبرى التي يعيشها المجتمع الإنساني اليوم من عنصرية وإرهاب، وفقر وحرب، وتلوث بيئي، ولا إنسانية التكنولوجيا، مما يتوجب تغيير نظمنا القيمية. ولا يقتصر النظر إلى التغيير في إطار الواقع الحالي لمجتمعاتنا، بل يجب أن يمتد التغيير الاجتماعي إلى المستقبل.

وإذا كان يمكن القول بأن الفلسفة التجديدية هي فلسفة اجتماعية في جوهرها، فإنه يمكن النظر إلى الدعوة إلى التغيير في أعمال الفلاسفة منذ زمن بعيد، كما في "الجمهورية" لافلاطون، وأعمال الفلاسفة الدينيين، والاشتراكية المثالية *utopian socialism* في القرن الثامن عشر والتاسع عشر، وفي أعمال كارل ماركس وديوي وغيرها. وأننا إذ نتناول الفلسفة التجديدية في صورتها المعاصرة، فإننا نشير بوجه خاص إلى أعمال كونتس *George S. Counts (1889-1974)*، وبراميلد *Theodore Brameld*.

وقد تأثرت بعض هذه الأعمال بعدد من الأعمال السابقة وبوجه خاص أعمال ديوي، والادبيات المستقبلية (وخاصة *Toffler*)، وبعض الجوانب في أعمال الليتش *Ivan Illich* وباولو فريري *Paolo Friere*.

وفي إطار هذه الفلسفة يجب أن توجه غايات التربية نحو التغير الاجتماعي والعمل الاجتماعي، وذلك في إطار الثقافة العالمية (خاصة القيم المتعلقة بالمجتمع العالمي والاخوة والديمقراطية). مع الأخذ في الاعتبار أن أهداف التعليم يجب أن تعدل وفقا لما ينشأ من مشكلات ومتغيرات. وتركز هذه الفلسفة على عدم وجود تناقض بين المعرفة والعمل، وعلى عدم الفصل بين المدرسة والمجتمع، وعلى ضرورة أن يعمل الأفراد خلال المؤسسات الخاصة بالتغيير بصورة فعالة.

ويمكن تلخيص أهم خصائص المنهج في إطار فلسفة إعادة البناء (الفلسفة التجديدية) فيما يلي:

أ- الربط بين المدرسة والمجتمع، حيث يتعلم التلاميذ ويطبقون ما يتعلمونه، ويتم التعلم في المدرسة وخارجها.

ب- أن يتضمن المنهج مجموعة مترابطة من المناشط والمجالات التعليمية، وتشمل مجموعات المناقشة والخبرات الميدانية والدراسات النظرية والعملية والمجالات المهنية.

ج- إعطاء أهمية خاصة لتنمية القيم الإنسانية "العالمية" مثل الصدق والأخوة والعدالة في سياق معاصر (خلال دراسة أعمال الأمم المتحدة والهيئات الدولية)، والمشاركة الفعالة في بعض المناشط الاجتماعية (32)، ودراسة اللغات والعادات والتقاليد والمشكلات المتعلقة بثقافات أخرى.

د- تقديم معرفة ومناقشة شاملة عن المشكلات العالمية، وذلك مثل التسلح النووي ومخاطر فناء الإنسانية نتيجة الحرب النووية.

هـ- إعطاء أهمية خاصة لتنمية التوجه المستقبلي لدى التلاميذ وذلك بما يمكنهم من التعامل مع المشكلات المستقبلية.

و- إعطاء مزيد من الحرية للمعلمين لعدم التقيد بتقنيات التدريس التقليدية والاستعمال التقليدي للكتب المدرسية والممارسات المعتادة في الفصل. والتي تؤدى إلى تشكيل التلاميذ بصورة تقود إلى استقرار القيم السائدة لفترات طويلة من الزمن (ما يشار إليه عادة بالمنهج الخفي).

وبالرغم من عدم اتضاح نماذج تطبيقية للفكر التربوي للمدرسة التجديدية، فإننا نرى العديد من الإيجابيات لهذه الفلسفة ومضامينها بالنسبة إلى مناهج التعليم، إلا أن التساؤلات التي نطرحها عنها تجعلنا نضع الآمال الضخمة التي تعلقها هذه الفلسفة على المدرسة في عملية التغيير الاجتماعي، في حدود قد تكون متواضعة نوعا. وتتمثل أهم هذه التساؤلات فيما يلي:

1- إلى أي مدى يمكن أن تقود المدرسة التغيير الاجتماعي، أو أن تلعب دورا قياديا في هذا الشأن؟.

2- إلى أي مدى يمكن أن تلعب المناشط الاجتماعية والإصلاحية (مع أهميتها) دورا مؤثرا في تغيير المجتمع؟.

3- إلى أي مدى يمكن رؤية المضامين الحقيقية للقيم الإنسانية (مثل السلام والديمقراطية) بمعزل عن السياق الاجتماعي لها؟ (وكل الحكومات تنادي بها، ولكن العالم مليء بالحروب والمنازعات والممارسات غير الديمقراطية).

4- إلى أي مدى يمكن أن يقبل أي نظام أن تمارس المدرسة مناشط تعليمية تختلف وتتناقض مع توجهاته الأساسية؟.

5- ما طبيعة العلاقة بين التعليم والتنمية الاقتصادية؟ وهل هي - كما يرى البعض - علاقة سبب ونتيجة؟.

السلوكية *Behaviourism*

تنطلق السلوكية في تناولها للسلوك الإنساني من حقائق معينة (سلوك معين) قابلة للملاحظة إلى قوانين عن السلوك (لاحظ تأثير المدرسة الواقعية). فيرى السلوكيون أن السمات الإنسانية للشخصية والخلق والتكامل... الخ، إنما تنتج من السلوك بطرق معينة، وأن هذه السمات لا تتحدد داخليا لدى كل فرد، بل تنشأ من خلال أنماط سلوكية تنمو عن طريق الاشتراط البيئي *environmental conditioning*، ويعد هوبز *Thomas Hobbes* *(1588-1679)* من اقدم من قدموا لها.

تتمثل الأعمال المبكرة في السلوكية بصورة أساسية في أعمال بافلوف *Ivan Pavlov* *(1849-1936)*، واطسون *Jonli B. Watson* *(1878-1958)*، أما الصورة المعاصرة لها فتتمثل في أعمال سكينر *B.F.Skinner* *(1904-1990)*.

ويتمثل الهدف الرئيسي من التربية من وجهة نظر السلوكيين في تعديل السلوك نحو اتجاهات مرغوب فيها (وذلك عن طريق الهندسة السلوكية التي تعتمد على الاشتراط).

قد لا يمكن القول بان هناك منهجا "سلوكيا" بالمعنى المفهوم، ولكن المؤكد أن العديد من مكونات المنهج قد تأثرت بالمدرسة السلوكية. ونشير بوجه خاص إلى طرق التدريس (تعديل السلوك) التي تعتمد على الخطوات التالية: تحديد الهدف التعليمي، بناء بيئة مناسبة عن طريق استبعاد المثيرات التي يمكن أن تعوق التعلم، اختيار المعززات المناسبة، التعزيز الفوري للاستجابات المرغوبة، تقليل المعززات بعد أن يبدأ نمط السلوك المرغوب، تقويم النتائج ووضع

تصورات عن مستقبل النمو في هذا المجال. ولقد ارتبط بهذه المدرسة فكرة الصياغة السلوكية الإجرائية للأهداف التعليمية، وحركة المسئولية الاجتماعية للمعلم *accountability*، استخدام الآلات التعليمية (التعليم البرنامجي، وتتجه الآن إلى استخدام الحاسوب)، التعلم القائم على الكفايات *competencies*، مع نمو ملحوظ في أدوات التقويم... وغيرها.

وبالرغم من بعض التوجهات الحديثة في المدرسة السلوكية، وخاصة فيما يتعلق بالتركيز على الشخص الداخلي *the inner person*، فإنه مازال يوجه النقد إليها على الأقل من منظور تفتيت السلوك الإنساني. وتوجد مزيد من التساؤلات لعل في مقدمتها:

إذا سلمنا بفكرة " الهندسة السلوكية " فمن الذي يحدد السلوك المرغوب فيه (وبالتالي من يحدد السلوك المرغوب فيه في مجتمع معين وفي زمان معين)؟ هل تصلح الطريقة التي يقترحها السلوكيون في تعديل السلوك في جميع مجالاته، أم في مجالات محدودة؟ وقبل كل هذا، ما مدى صحة النظرة "الآلية" إلى الإنسان؟ وما مدى صحة تعميم النتائج التي ثبتت صحتها تجريبيا على الحيوانات إلى المستوى الإنساني؟.

الفلسفات الوجودية والظاهرياتية *Existentialism and Phenomenology*

تعد الوجودية من الفلسفات الحديثة. ومع وجود فروق بين الوجودية والظاهرياتية، فإنهما يشتركان في الكثير من الجوانب فيما بينهما. ومع صعوبة تلخيص الأفكار الرئيسية لهذه الفلسفات فإنه يمكن القول – إجمالا – في السياق الحالي، أنها تركز بصورة كبيرة على الفرد في مواجهة القلق والتوتر الناشئ عن المدنية الحديثة. وهكذا نجد أنه بينما تركز فلسفات التربية بصورة تقليدية على قضايا مثل طبيعة المعرفة والصدق... الخ، فإن الوجودية تركز على الدلالة التربوية للأشياء في إطار الخبرة الحية للأفراد. وترى الظاهرياتية أن دلالة التربية تتمثل في إدراك وتطوير المعاني في الخبرات الفردية الملموسة، وذلك من منظورها الخاص بالتركيز على ظاهرة الوعي.

ومن أهم الفلاسفة الوجوديين كيركجارد *Soren Kierkegaard (1813- 1855)*، بوبر *Martin Buber (1878- 1965)*، هيدجار *Martin Heidegger (1889- 1976)*، سارتر *Jean-Paul Sartre (1905- 1980)*. أما الفلاسفة الظاهرياتيين فمن أهمهم هوسرل

Edmund Husserl (1859- 1938)، ميرلي-بونتي*Maurice Merleau-Ponty (1908- 1961)*.

وانطلاقا من النظر إلى الإنسان باعتباره مخلوقا عاطفيا وغير عقلاني، أكثر من كونه غير عاطفي وعقلاني، ومن النظر إلى كل إنسان بصورة فردية، فإن هذه الفلسفات ترى - بوجه عام - أن أهداف التربية الأساسية تتمثل في مساعدة التلميذ على فهم ذاته (بكل ما فيها من مخاوف وإحباطات وآمال)، والتركيز على الممكن *possible* (إذ إن الوعي الإنساني لا يمكن أن يكون جامدا)، وتنمية الابتكار (حتى يستطيع الفرد خلق الأفكار التي ترتبط بحاجاته واهتماماته الخاصة)، مع إعطاء أهمية لاكتشاف الجوانب الغريبة (العبثية) في الحياة، دون التقيد بالأمور المألوفة. وتتمثل أهم الضامين لذلك - بوجه عام - في مناهج التعليم فيما يلي:

أ- الاهتمام بتعليم اللغات باعتبارها وسيلة لزيادة القدرة على فهم الذات والتعبير عنها.

ب- التركيز على الإنسانيات لما لها من دور في تنمية قدرة التلاميذ على تأمل الذات والمعنى الذاتي*self-meaning*، أكثر من الدراسات الأخرى. وتنبع أهمية دراسة التاريخ الإنساني من حيث قيمته في فهم الثقافة الإنسانية، إذ أن الحاضر مشروط بالماضي، كما يحمل في طياته الممكن مستقبلا.

ج- النظر إلى التلاميذ كأفراد مختلفين، وأن نوجه اهتمامنا نحو أن نسمح لهم بتشكيل تعليمهم وحياتهم الخاصة، وأن نشجعهم على القيام بما يريدون.

د- تعتمد الطريقة السليمة في التدريس على فتح الباب أمام التلاميذ نحو عالم جديد من الممكن (المحتمل). ومن ثم فإن المفاهيم السائدة عن دور المعلم، وما يتصل بها من ممارسات- وخاصة من حيث الضبط - يجب أن تتغير، وأن يتبادل التلميذ والمعلم الأدوار.

هـ- يعد التلميذ خلال الموقف التعليمي، عاملا أساسيا في اختيار موضوع التعلم. وينبغي على المعلم أن يعمل على الموازنة بين مطالب المتعلمين الأفراد وبين حاجتهم لفهم عديد من المواد التعليمية.

ومع عدم الاختلاف حول أهمية الفرد، فإن هناك العديد من التساؤلات حول هذه الفلسفات وتطبيقاتها في مجالات المناهج. ومن أهم هذه التساؤلات:

1- هل تساعد الفلسفات الوجودية والظاهرياتية على التقدم العلمي والتكنولوجي وعلى التنمية الشاملة؟.

2- إلى أي مدى تناسب هذه الفلسفات الدول النامية التي لم تكد تلج بعد عصر التقدم التكنولوجي (في الوقت الذي تعد فيه هذه الفلسفات ثورة على هذا التقدم)؟.

3- إلى أي مدى تساعد هذه الفلسفات على أعداد الفرد للحياة في المجتمع، و بحيث يمارس عملا اجتماعيا مفيدا، ويسهم بصورة إيجابية في تنمية المجتمع؟.

الفلسفة التحليلية *Analytic*

تعد الحركة التحليلية من أكثر التطورات الحديثة في الفلسفة، وهي وإن كانت لا تمثل فلسفة متكاملة، فإنها تسعى إلى توضيح اللغة والمفاهيم والطرق التي نستخدمها في بعض مناشط الحياة التي تتسم بالدقة، كما هو الحال في العلوم. وتعد عملية "التوضيح" العنصر الموحد في الفلسفة التحليلية، وتستند إلى مسلمة مؤداها أن معظم المشكلات الفلسفية في الماضي لم تكن مشكلات فعلية تتعلق بالحقيقة والحق والجمال، ولكن بمشكلات تتمثل في عدم وضوح اللغة والمعاني والمفاهيم، ومن ثم فإن المعرفة الأصلية تعد من اختصاص العلم، وليس الفلسفة. هكذا، فإن الدور الحقيقي للفلسفة هو التوضيح الناقد *critical clarification*.

و من اشهر الفلاسفة في هذه الحركة برتراند راسل *Bertrand Russel* (1872-1970) وفيتجنشتين *Ludwing Wittgenstein* (1889-1951)، الفريد اير *Alfred Jules Ayer* (33)، ريل *Gilbert Ryle* (1900-1976).

وعند محاولتنا وضع تصور عن أهداف التربية ومضامينها بالنسبة للمنهج في إطار الفلسفة التحليلية، فقد نكشف أن فلاسفة التربية التحليليين قد وجهوا جهودهم نحو التوضيح الناقد للمفاهيم المتعلقة بالتربية والمنهج (بدءا من مفهوم التربية ذاته)، أكثر من تقديمهم إطاراً فكرياً واضحاً بشأنها. ومع ذلك، فإنه يمكن تحديد بعض الأفكار الأساسية بهذا الشأن (34). حيث تؤكد على الجدوى (القيمة العملية) *worthwhile* من التعليم. وعلى تنقية معتقدات التلاميذ فيما يتصل بالمعرفة الحقيقية وزيادة قدراتهم على التفكير العقلاني. وتتمثل أهم التوجهات الخاصة بالمنهج في ضوء المدرسة التحليلية فيما يلي:

أ- إعطاء أهمية خاصة للتوضيح الناقد لمعاني الكلمات والمفاهيم والوعي بأبعادها القيمية.

ب- أن يقوم المنهج بعملية النقل الثقافي وتشكيل السلوك، وبوجه خاص فيما يتعلق بما هو معروف، وما يمكن الاعتقاد به، وما يمكن عمله.

ج- استخدام التشريط / إعادة التشريط في عملية التعليم ويتصل بذلك ضرورة أن يتضح لدى المعلمين طبيعة المناشط المحورية في عملهم المهني، وضرورة توضيح الأهداف والمقاصد بحيث يمكن رؤية كل نشاط في علاقة واضحة بهذه الأهداف. ويعتمد الحكم على كفاءة طرق التدريس المختلفة على نتائج البحث التطبيقي.

د- أن يقوم المربي والطلاب بفحص المنهج بصورة ناقدة.

هـ - بناء أنموذجات أساسية *paradigms* تعتمد على المنطق من أجل توضيح وترتيب مفاهيمنا. من الوارد تعدد الأنموذجات المستخدمة لأغراض مختلفة دون اشتراط اختيار نماذج كلية أو شاملة (وإن كان يفضل الاتساق بين الأنموذجات المختلفة). ومن ثم يمكن – وفقا لبيركنسون *Perkinson* تناول التعليم بدلالة وظائف متعددة (فكرية، عاطفية، جمالية، سياسية، اقتصادية)، مما يؤدي إلى إمكانية عزل المناشط المتضمنة في التربية واختبار (تقويم) جوانب معينة منها باستخدام تلك الأنموذجات المثالية.

ومع أهمية التوضيح اللغوي الناقد ومراجعة الكثير من المفاهيم التربوية المستقرة، وأهمية القيمة العملية للتربية، فإن هناك العديد من التساؤلات التي يمكن أن تنشأ عن الفلسفة التحليلية في التربية. وفي مقدمة هذه التساؤلات:

1- إلى أي مدى يمكن أن يؤدي التوضيح اللغوي في حد ذاته إلى تطوير التعليم وحل المشكلات التعليمية؟ وهل بالفعل نجحت المدرسة التحليلية في توضيح المفاهيم التربوية؟ وهل يمكن أن يكون الوضوح والمنطق مكافئا للصواب أو الكمال أو اليقينية (حال وجودها)؟.

2- إلى أي مدى تصلح التوجهات الأساسية في الفلسفة التحليلية لمواجهة المتطلبات التربوية المتغيرة البالغة التعقيد؟.

3- إلى أي مدى يمكن الإدعاء بإمكان بناء أنموذجات أساسية منطقية دون الاستناد إلى

مسلمات معينة وأحكام قيمية معينة؟ وهل تخلو – حقا – الفلسفة التحليلية من مثل تلك المسلمات والأحكام؟

4- إلى أي مدى يمكن الاعتماد – بصورة كلية – على عمليات التشريط / إعادة التشريط في عملية التعليم؟

الفلسفة الماركسية *Marxism*

يقدم اوزمن وكرافر للماركسية في كتابهم بقولهما:

> ***"لعله لا توجد فلسفة أكثر إثارة للجدل في الكتاب، ومن المحتمل لا يوجد ما هو أكثر منها إثارة للجدل، مثل الماركسية. وتوجد أسباب عديدة لذلك: في المقام الأول، أن أفكار كارل ماركس قد ساعدت على قيام بعض الثورات الاجتماعية والسياسية عميقة الأثر في القرن العشرين. ثانياً: فإن الماركسية تلعب دورا ذا دلالة في التنافس الكوني بين الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتي. ثالثاً: يوجد إلى جانب ماركس التاريخي عديد من الأعمال التي تعكس تطور الفكر".***

ويبدو تناول الماركسية بالدراسة اكثر تعقيدا بالنظر إلى الفلسفات العديدة التي تنتمي إلى الماركسية، مثل الماركسية البنائية *structural Marxism*، والماركسية الظاهرياتية، .... الخ، وكذلك النظرية الماركسية اللينينية، وإسهام ماوتسي تونج إلى الماركسية، والماركسية الغربية، التي يشار إليها عادة "بالنظرية النقدية""*critical theory*".

ويمكن إرجاع أصول أعمال ماركس *Karl Marx (1883-1818)* إلى عدة أصول رغم أن عمله يختلف جوهريا عن كل منها. وتتمثل هذه الأصول في الأفكار المادية كما ظهرت في المادية البريطانية والمادية الفرنسية في القرنين السادس عشر والسابع عشر: وفي الفلسفة الألمانية في القرن التاسع عشر كما تمثلت في جدلية هيجل *Hegel* وفكرته عن الاغتراب، وفي أعمال فويرباخ *Feuerbach*، وفي الأفكار الاشتراكية الأولى في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر كما جاءت في أعمال هنرى سان سيمون *Saint Simon* وروبرت اوين *Owen*، وفي الاقتصاد السياسي في نفس الفترة كما جاء في أعمال آدم سميث *Smith* ودافيد ريكاردو *Ricardo*. وقد لعب انجلز *Friedrick Engels (1895-1830)* زميل ماركس دورا

هاما في نشر "المادية الجدلية" على نطاق واسع. أما النظرية النقدية (الماركسية الغربية) فتعد وليدة القرن العشرين، ويرجع أساسها إلى جورج لوكاس *George Lukas (1885-1971)* وانطونيو جرامسش *Antonio Gramsci (1891-1937)* اللذين تناولا الفكر الماركسي بصورة قابلة للمقارنة بفكر ماركس إبان شبابه. وقد تبنى هذا التوجه مجموعة من الفلاسفة الذين طوروا مدرسة في الفكر تعرف باسم مدرسة فرانكفورت *The Frankfurt School* (النظرية النقدية)، وهي تلعب دورا هاما في الفكر المعاصر وفي الفكر التربوي بصورة واضحة.

ومن أشهر فلاسفة التربية الغربيين المعاصرين من هذه المدرسة بويلز *Samuel Bouls* وجنتز *Herbert intis* وكارنوي *Martin Carnov* وليفن *Henry Levin* وبرنشتين *Basil Bernstein* وأبل *Michael Apple* وجيرو *Henry Giroux*. وفي هذا السياق نشير إلى أن النظرية الماركسية النقدية أصبح لها تأثير واضح في الولايات المتحدة في الأعوام الأخيرة، حيث أصبح مدخلها يتخذ كأساس لتحليل طبيعة السياسات و الممارسات التعليمية الرئيسية فيها.

وفي إطار التصور الماركسي للتاريخ، فإن أهداف التعليم الكبرى تتمثل في تنمية الوعي الاشتراكي وبناء المجتمع الاشتراكي. وتتمثل الصورة العامة لأهم ملامح المنهج في إطار الفلسفة الماركسية فيما يلي:

أ- تخضع عملية تخطيط المنهج لمبدأ "الديمقراطية المركزية".

ب- أن يعمل المنهج على إلغاء التمييز بين العمل العقلي والعمل اليدوي، وأن يتضمن التدريب التكنولوجي (الذي يشمل دراسة المبادئ العامة للعملية الإنتاجية)، وذلك في إطار التربية البوليتكنيكية.

ج- تعد التربية الأيديولوجية جزءا أساسيا من المنهج.

د- ينظر إلى عملية التعلم واكتساب المعرفة على أنها عملية جدلية، يرتقي خلالها العقل من مستوى من الجهل إلى مستوى من المعرفة.

ومن المهم ان نشير في السياق الحالي إلى ما تطرحه النظرية النقدية عن عملية إعادة التوليد الثقافي *reproduction of culture* حيث تعيد الثقافة السائدة إنتاج نفسها في صورة مختلفة عن طريق التربية، وعن دور المنهج في هذه العملية باعتباره يتضمن الصور الثقافية السائدة ومبادئ المجموعات الاجتماعية ذات السلطة.

وإذا كان يوجد اتفـاق على نطاق واسع حول أهميـة النظرية الجدلية (مع الاختـلاف على كونها مادية أم مثالية)، وعلى أهمية الالتحام بين النظرية والتطبيق، وموقف الماركسية النقدية بالنسبة لنظم التعليم (ومناهجه)، فإن هناك عددا من التساؤلات الهامة التي نطرحها حول الفلسفة الماركسية في التربية بوجه عام. وأهم هذه التساؤلات:

1- هل يمكن القول بان نظم التعليم – ومناهجه – في المعسكر الاشتراكي (سابقا)، هي النمط الأمثل للتربية في إطار الفلسفة الماركسية؟ ومن ثم، كيف يمكن الربط بين جوانب القوة وأوجه القصور فيها وبين هذه الفلسفة؟.

2- إلى أي مدى يمكن أن تؤدي النظرية النقدية إلى تغيير واقع التعليم – والمناهج – في الدول الغربية؟ ومن المسئول عن إحداث مثل هذا التغيير؟ وفي أي سياق اجتماعي؟.

3- هل أسباب الاغتراب ومظاهره في المجتمعات العربية – والنامية بوجه عام – هي نفسها في المجتمعات المتقدمة؟ وما أساليب تناول هذه الظاهرة؟ وما موقف التربية منها؟.

4- هل يمكن الحديث عن "أيديولوجية" أو فلسفة عربية واحدة؟ وما التربية الأيديولوجية التي يمكن أن تتضمنها مناهج التعليم في الدول العربية؟ ومن جهة أخرى، هل يمكن أن يوجد فكر تربوي بدون "أيديولوجية"؟.

5- هل عملية إعادة توليد الثقافة عملية سيئة في جملتها؟ أم أنه توجد جوانب إيجابية لها، حتى في أكبر المجتمعات الرأسمالية؟ وهل المؤسسات الاجتماعية الأخرى عدا المدرسة بمنأى عن هذه العملية؟.

❖ ❖ ❖

لقد حاولنا في هذا القسم عرض عجالة سريعة عن أهم الفلسفات القائمة ومضامينها التربوية، خاصة فيما يتعلق بمناهج التعليم. و لعل أهم ما يمكن أن نخرج من هذه العجالة ما يلي:

1- تختلف الفلسفات التي تناولناها في مسلماتها ومنطلقاتها كما تختلف اجتهادات الفلاسفة في إطار كل منها، و هذا لا يمنع وجود بعض التداخلات فيما بينها، وفيما بين تطبيقاتها التربوية.

2- لكل فلسفة بعض الجوانب الإيجابية بدرجات مختلفة، كما انه لا يمكن تبني أي منها باعتبارها " فلسفة عربية " في التربية.

3- توجد تساؤلات هامة – على كل من المستوى النظري والتطبيقي – للفلسفات التي تناولناها، من منظور ما نتطلع إليه من التوصل إلى فلسفة "عربية " في التربية.

4- هناك عدد من الشروط الهامة التي لم تتوافر بعد من أجل هذه الفلسفة المنشودة، إلا أن هذا لا يمنع الاجتهاد و المزيد من الحوار والنقاش بل يدعو الى المزيد منه، كما انه لا يمنع الاتفاق على الحد الأدنى من الأطر العامة لمثل هذه الفلسفة.

5- هناك حاجة إلى مزيد من التحليل للأسس الفلسفية التي تستند إليها نظم التعليم – ومناهجه في الدول العربية، و تتناولها بالنقد كخطوة أولى على طريق التوصل إلى فلسفة تربوية عربية، و نظرية عربية في المناهج.

6- إن هذه الفلسفات لم تراعي بوجه عام التطورات المعاصرة في العلم ومنهجية التعقد. وبطبيعة الحال، فإن التعرض لفلسفات مختلفة وإثارة التساؤلات حولها، يعد خطوة هامة على هذا الطريق. و قد حاول هذا القسم الإسهام – بصورة متواضعة – فيها. ولعل أهم نتيجة يمكن أن نتوصل إليها، إن عملية تطوير المناهج ليست عملية فنية بحتة، ولكنها تستند إلى فلسفة – أيا كانت – تحدد اختياراتنا في عملية التطوير.

ثالثاً: فلسفات معاصرة في المناهج:

لقد رأينا أنه من أفضل هذه التصنيفات، وأكثرها ملاءمة لأغراض العمل الحالي، ما قام به ماكنيل *McNeil* تحت مسمى "تصورات عن المنهج" *conceptions of curriculum*، وهي تشمل: المنهج الإنساني *humanistic curriculum*، ومنهج التجديد الاجتماعي *the social reconstructionist curriculum*، والتكنولوجيا والمنهج *technology and the curriculum* (المنهج التكنولوجي)، ومنهج المواد الأكاديمية *the academic subject curriculum*، مما نتناولها بالعرض والمناقشة فيما يلي:

المنهج الإنساني

يعتقد أصحاب هذا المنهج أن وظيفته تتمثل في تزويد كل متعلم بخبرات داخلية ناجحة

تسهم في تحرير وتنمية شخصيته. وتتمثل غايات التعليم لديهم في تقديم العمليات الشخصية الدينامية المرتبطة بالنمو الشخصي، والوحدة، والاستقلالية، وتصحيح الاتجاهات نحو الذات والأقران والتعلم. هذا، وتقع عملية تحقيق الذات *self-actualization* في صميم أغراض المنهج الإنساني.

ويتطلب تحقيق ذلك السعي نحو تنمية الإبداع والقدرة على حل المشكلات والتجديد - عن طريق أساليب تتضمن الاكتشاف والألغاز واللعب والتلقائية، والربط بالحياة، وبحيث توضح علاقات مادة التعلم بكل متعلم. ويمكن القول إجمالاً إن المنهج الإنساني يهتم بكل فرد، حيث يساعد الطلاب على اكتشاف ذواتهم، ولا يقتصر على مجرد تشكيلهم في صور قد صممت من قبل. يبدو في ذلك حل لمشكلات تعليم اليوم. حيث أن الكثير مما يتم تدريسه لا يتم تعلمه، والكثير مما يقدم ويتم اختباره لا يتم استيعابه.وتتمثل أهم الملامح الأخرى المميزة للمنهج الإنساني فيما يلي:

1- تبني نظرة كلية، مما يؤدي إلى مواجهة الممارسة السائدة للمناهج الجزئية، وتأكيد المنهج الإنساني على التماسك *coherence*، من زاوية السعي نحو زيادة وحدة الأفكار والمشاعر والسلوك لدى المتعلم، حيث تتكامل الانفعالات والأفكار والأفعال في إطار تنظيم منهجي فعال.

2- تتضمن توجهات المنهج الإنساني اليوم الاهتمام بكل من النمو الشخصي والتحصيل. ويوصف هذا المنهج عادة "بالمنهج المندمج" *confluent*، بين الجوانب الوجدانية (الانفعالات والاتجاهات والقيم) والجوانب المعرفية (المعرفة العقلية والقدرات). ويفترض أن يتضمن المنهج المندمج العناصر الآتية: المشاركة، التكامل (التقاطع والتفسير والتكامل بين التفكير والأحاسيس والفعل)، الارتباطية *relevance*، النفس *self* حيث أن النفس شئ مشروع *a legitimate object* في التعلم)، الهدف (الهدف الاجتماعي أو قصد التنمية الكلية للفرد في إطار مجتمع انساني).

وتجدر الإشارة إلى أنه قد تم إعداد مفاهيم مندمجة في كافة المستويات وفي معظم المجالات، متضمنة الأهداف والموضوعات وإعداد الكتب الدراسية (خطة التدريس، والوحدات والدروس)، كما أنه قد تم وضع بعض الأساليب للتنمية الوجدانية *affective techniques*، مما يشيع استخدامه في إطار هذا المنهج.

وبالرغم من اهتمام علماء النفس "الإنسانيين" بكل من الجوانب الوجدانية والجوانب المعرفية، فإن بعض الإنسانيين مهتمين أيضاً بالمجالات العليا من الشعور. ويترتب على ذلك أن المنهج يتضمن إلى جانب الأسلوب المعرفي من الوعي صياغات حسية حدسية، مثل الخيال الموجه *guided fantasy* وكافة أشكال التأمل *meditation*، ومن أمثلتها "السمو التأملي" *transcendental meditation*.

3- عند تقديم المنهج الإنساني يتم التركيز على النمو (بغض النظر عن تعريفه أو كيفية قياسه)، كما يتم التأكيد على العملية أكثر من المنتج. ويعتمد التقويم على أساليب ذاتية تجرى بواسطة المعلمين والطلاب. وإلى جانب ذلك، فقد تستخدم بعض النواتج في القياس، وذلك مثل رسومات أو أشعار الطلاب، أو حديث عن التحسن الملموس في سلوك الطلاب واتجاهاتهم. ويعد الفصل الدراسي جيداً إذا قدم خبرات تساعد التلاميذ على الوعي *aware* بأنفسهم وبالآخرين وتنمية قدراتهم الكامنة المتفردة.

4- يمكن اختيار الفرص التعليمية *learning opportunities* التي تؤدي إلى النمو النفسي بطرق مختلفة، منها: مصادر الماضي القريب بما تتضمنه من تدريبات وأساليب *techniques* وأنشطة، وترك المحتوى مفتوحاً حتى يمكن أن تبرز المشروعات *themes* والقضايا تلقائياً خلال عملية التدريس والمواد التعليمية، وأسلوب مجموعة المواجهة.

5- يتطلب المنهج الإنساني وجود علاقات مشبعة بالعاطفة بين الطلاب والمعلم. فيجب أن يقدم المعلم من ناحيته مشاعر دافئة ومربية، بينما يستمر في العمل كمركز للمصادر، ويجب عليه أن يقدم مواد تعليمية تثير الخيال، وأن يخلق المواقف المتحدية من أجل إتمام التعلم. هذا، ويفترض توافر ثلاثة أمور أساسية في المعلم في إطار هذا المنهج، أن يصغي تماماً لرؤية الطالب، ويحترم الطالب، ويكون طبيعياً، ويتصرف بصورة أصيلة (غير مفتعلة).

6- يؤكد بعض أصحاب المنهج الإنساني على أهمية الوعي بالتعقد، واكتساب اهتمامات وقدرات متنوعة، وذلك بالنظر إلى المستقبل. ويرون أن الوعي بالتعقد يمكن أن يتحقق بعديد من السبل، منها الربط بين مجالات الدراسة المختلفة (على ما بينها من تباعد ظاهري)، إبراز حاجة المجتمع إلى الاعتماد المتبادل، دراسة بعض الأمور المحببة لدى الطلاب مثل الفنون... وغير ذلك.

7- يطرح المنهج الإنساني مبدأين أساسيين بالنسبة لتعليم وتعلم المعرفة الأكاديمية: "وجود الشخصي في الأكاديمي" و "الربط بين التعلم الفردي والتعلم الاجتماعي

فبالرغم من أن المعارف الأكاديمية ليست كافية للنمو الشخصي - تحت ظروف معينة، فإنها يمكن أن تدعم المعلومات الشخصية وتجعل الفرد يعيش بصورة أفضل، شريطة استخدام مداخل معينة من جانب مخطط المنهج والمعلم. ومع أن المنهج الإنساني يمكّن الطلاب أن يصبحوا عارفين حول أنفسهم ومشاعرهم، إلا أنه يصبح من الأخطاء الكبيرة عدم تقديم المنظورات المجتمعية اللازمة للتغيير الاجتماعي. ولذلك يحرص أصحاب المنهج الإنساني على توجيه مزيد من الاهتمام للتأثيرات الاجتماعية والسياسية والتاريخية في عدم المساواة والشر في العالم، أكثر من مجرد توجيه اهتمام وحيد للعوامل النفسية التي تشكل الناس.

منهج التجديد الاجتماعي

يهتم أصحاب هذا المنهج بالعلاقة بين المنهج والتطور الاجتماعي والسياسي والاقتصادي والاجتماعي. والهدف الأول لهم مواجهة المتعلم بعدد من المشكلات الصعبة التي تواجه الجنس البشري. وهم يعتقدون أن هذه المشكلات لا تتعلق بصورة كلية بمجال "الدراسات الاجتماعية"، وإنما تتعلق بجميع المجالات، متضمنة الاقتصاد والجماليات والكيمياء والرياضيات. وهم يرون أننا نمر بمرحلة حرجة، وأن الأزمة لها طبيعة عالمية، وأنه يجب أن يتم تناولها في المنهج. وفي هذا الإطار، فإن أهداف السنوات المتقدمة من التعليم يمكن أن تتضمن: تحديد المشكلات، وطرق التعامل معها، والحاجات، وأغراض الدراسة في العلوم والآداب، وتقويم العلاقة بين التعليم والعلاقات الإنسانية، وتحديد استراتيجيات النضال من أجل تغيير فعال.

وتجدر الإشارة إلى أنه برغم اتفاق "التجديد الاجتماعي" مع "التبني الاجتماعي" *social adaptation* في اشتقاق أهداف كل منهما ومحتواهما من تحليل المجتمع اللذين يقومان بخدمته والتعرف على حاجاته ومشكلاته، إلا أن التبني الاجتماعي يختلف عن التجديد الاجتماعي في عدم محاولته تنمية الوعي الناقد للمشكلات الاجتماعية أو عمل شئ بشأنها

وتتميز أهم الملامح الأخرى المميزة لمنهج التجديد الاجتماعي فيما يلي:

1- يجب أن تتحقق الفرص التعليمية في إطار منهج التجديد الاجتماعي في ضوء ثلاثة معايير: أن تكون حقيقية، وتتطلب العقل، وتتضمن تعليماً قيمياً.

2- يلح أصحاب المنهج التجديدى على التكامل بين المجالات الدراسية المختلفة، سواء عن طريق المشروعات، أو إجراءالمسوح الاجتماعية، أو الأنشطة التعاونية، أو الاشتراك في الإجابة عن سؤال واحد محوري.

3- يأخذ التتابع التعليمي، في صورته النموذجية، المراحل التالية:

أ- تحديد الموضوعات التي يبدو أنها اكثر إشكالية *problematic*.

ب- اختبار الواقع حيث يعيش الطلاب، متضمناً القيود والأسباب الجذرية لمشكلاتهم.

ج- ربط القضايا بالمؤسسات والبنى في المجتمع الأكبر.

د- ربط التحليل الاجتماعي بالرؤى والمثاليات التي يراها الطلاب لعالمهم ومجتمعاتهم ولأنفسهم.

هـ- اتخاذ بعض المسئولية (الفعل) من أجل التقريب بين الواقع والصورة المثالية.

4- تتمثل الأنشطة الطلابية في إطار المبادئ التجديدية، في: البرامج التطوعية التي يقومون بها في محاولة لحل مشكلات الفقر المحلية، لتنظيم موارد المجتمع لمصلحة المستهلكين، لمساعدة النزلاء من المرضى، لتصحيح التمييز في ممارسات بعض أصحاب الأعمال، لتحديد احتياجات المجتمع، لعمل تسهيلات للمرضى العقليين، لإصلاح بعض قوانين المنفعة... وهكذا.

5- يعطي معظم الدعاة لهذا المنهج أهمية لعمل برنامج لتخطيط المستقبل، وليس التخطيط للمستقبل. وذلك بالنظر إلى الإلحاح على قدرة الأفراد على تشكيل أقدارهم والاعتقاد بعدم وجود مستقبل محتوم يجب أن يواجهوه دون أن يستطيعوا الهرب منه.

6- تغطى عملية التقويم في إطار هذا المنهج سلسلة عريضة من قدرات الطلاب، مثلاً الاتصال في عرض القضايا، توليد حلول ممكنة، إعادة تعريف رؤاهم العالمية، تقويم تعلمهم، التأمل - كمجموعة - في الأفعال التي قاموا بها. ويظهر أصحاب هذا المنهج اهتماماً بدراسة تأثير المنهج على المجتمع.

7- تتمثل أهم واجبات المعلم في إطار هذا المنهج في ضرورة الربط بين الأغراض القومية والعالمية والمحلية مع أغراض الطالب. وبهذا يشعر الطلاب بالاهتمام بإيجاد حلول للمشكلات الاجتماعية التي يتم الإلحاح عليها في الفصول. كذلك، فإن المعلم يلح على التعاون مع المجتمع والمصادر المتاحة فيه. هذا، وينظر إلى المعلمين كأشخاص سياسيين يتوقع منهم أن يسعوا لإتاحة الفرص للشباب للعمل على قدم المساواة مع الكبار في بعض المشروعات الاجتماعية والمناشط السياسية.

التكنولوجيا والمنهج (المنهج التكنولوجي)

يقصد بالتكنولوجيا والمنهج ما نتوصل إليه من وصف وتحليل التكنولوجيا باعتبارها نسقاً تعليمياً *learning system*وكذلك ما يتبع من إجراءات لاستخدام التكنولوجيا كأساس لتطوير المنهج، وقد يطلق على المنهج الناشئ عن ذلك المنهج التكنولوجي. ويقع في صميم الثورة التكنولوجية في مجال المناهج ذلك الاعتقاد أن المادة التعليمية للمنهج، عندما يستخدمها المتعلمون الذين وضعت لهم، يجب أن ينتج عنها لديهم كفاءات *competencies* معينة.

ويمكن النظر إلى تأثير التكنولوجيا على المنهج من زاوية التطبيق أو النظرية. يتمثل التطبيق التكنولوجي في خطة للاستخدام النسقي *systemic* للوسائط والاختراعات المتعددة أو إيجاد تتابع للتعليم مؤسس على مبادئ النظرية السلوكية. ومن أمثلة هذه التطبيقات التعلم بمساعدة الحاسوب، استخدام الأهداف في إطار المداخل النسقية، المواد المبرمجة، الاختبارات محكية المرجع *.criterion-referenced*. وهكذا. والتكنولوجيا كنظرية مفيدة في تطوير وتقويم المواد التعليمية للمنهج والأنساق التعليمية *instructional systems*، بحيث إذا وضع المخطط قواعد معينة، وتم اتباعها، تؤدي إلى نواتج أكثر قابلية للتنبؤ.

ومن أمثلة المنهج التكنولوجي ما يتعلق بتكنولوجيا الأنساق، والتعليم المؤسس على المخرجات *outcome-based education*، والتعلم من أجل التمكن (أو الإتقان) *mastery learning*. وجميعها تتضمن تحديد الأهداف الإجرائية السلوكية، واتخاذ مجموعة من الخطوات لضبط الخبرات التعليمية لتحقيق هذه الأهداف، وتصميم أدوات التقويم في ضوئها (باستخدام الاختبارات المحكية المرجع)، وهذه من الأمور المميزة لهذا المنهج بصفة عامة.

وفيما يلي بعض الملاحظات الأخرى التي تتعلق بالمنهج التكنولوجي:

1- ينظر إلى التعليم في إطار هذا المنهج على أنه رد الفعل إزاء المثيرات أكثر من كونه عملية التفاعل التي يؤثر بها المتعلم على تلك المثيرات، وحيث يوجه المتعلم لإعطاء عناية لأكثر الملامح أهمية ويقدم له التعزيز *reinforcement* للسلوك الصحيح.

2- تقتصر الفردية في هذا الإطار على سرعة الخطو *pacing*، والتغذية الراجعة لتصحيح المسار *corrective feedback*، وعلى المهام الإضافية عند ملاحظة المتعلم بعض جوانب النقص أو سوء الفهم.

3- عادة ما يرتبط منهج التكنولوجيين بالمواد الدراسية، مثل الرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية والقراءة وفنون اللغة الأخرى، والفنون الجميلة ومجالات التكنولوجيا التطبيقية. وعادة ما يتم اختيار جوانب قليلة من هذه المجالات لتناولها مرة واحدة (مثل الكسور العشرية) ويتم تنظيم الأهداف التعليمية في متصل ثابت *continuum fixed*أو هرم من المهارات، كما يتم تناول أهداف نهاية البرنامج بترتيب معين (القدرة على الضرب تأتي لاحقة للقدرة على الجمع والطرح مثلا)، حيث يتم تحليل الأهداف وفقاً لمتطلباتها السابقة *prerequisites*.

4- يتم تفكيك مادة التعلم ذات الطبيعة المعقدة أو تحليل المهمة *task analysis* إلى عناصر أبسط، أو خطواتها الأساسية إلى قواعد أبسط، وتقدم في ترتيب معين.

5- يعد استخدام الحاسوب والتكنولوجيا التفاعلية من الأمور الواعدة لتطبيقات التكنولوجيا في مناهج التعليم، وعادة ما تستخدم برامج جاهزة تتضمن تقسيم مادة التعلم إلى موديولات *modules* تعليمية.

منهج المواد الأكاديمية

بالرغم من أن مصر والدول العربية والدول النامية بوجه عام، اضافة إلى معظم الدول المتقدمة، تأخذ بمنهج المواد الاكاديمية، وعلى ألفة شديدة بهذا النوع من المناهج، الا انه يوجد العديد من المداخل والصور التي يستخدم في إطارها هذا المنهج، إلى جانب احتمال التأثر بالمناهج الاخرى، مما يجعل المنتج التعليمي شديد الاختلاف عن صورته التقليدية. وسنركز في عرضنا التالي على الصورة المعاصرة، وليست الصورة التاريخية، لأهم ملامح هذا المنهج.

وفيما يلي عرض لأهم ملامح الصورة المعاصرة لمنهج المواد الاكاديمية:

1- تتمثل أغراض هذا المنهج في: بناء عقول مفكرة، وتدريب الطلاب على البحث، وإنشاء أثر أو معنى اجتماعي أو تقليد لديهم. ويرتبط بذلك، أن المدارس تشعر أنها يجب أن تتيح الفرصة للطلاب كي يتعرفوا على أفضل إنجازات ميراثهم الثقافي وأيضاً أن يضيفوا إليه بجهودهم عندما يكون ذلك ممكناً، وأن يسلكوا كالباحثين والمفكرين في مختلف فروع المعرفة.

2- تتمثل التكنيكات الأساسية شائعة الاستخدام في تدريس هذا المنهج في:

العرض *exposition* والاستقصاء *inquiry*، رغم أن هذا الأخير أقل شيوعاً.

3- تتمثل القضايا المتعلقة بتنظيم هذا المنهج في التكامل *integration* والتتابع *sequence*. وفيما يتعلق بالتكامل، فإن المناهج الجديدة تسعى إلى إبراز الصلات عبر المعرفية في معظم مجالات الدراسة، بدلاً من تقديم كل منها بصورة حادة الانفصال كما كان يحدث في الماضي. أما فيما يتعلق بالتتابع، فهناك عدد من المبادئ التي يمكن أن تتبع، منها: تقديم المعرفة في مستويات مختلفة في المراحل التعليمية المختلفة - بما يحقق استمرارية الدراسة، ومراعاة مبدأ المتطلبات السابقة للدراسة، وذلك إضافة إلى المبادئ العامة المنظمة الموجهة لتطور تقديم أي مفهوم أو طريقة.

4- مع اختلاف نظم التقويم وأساليبه وأدواته عبر الدول، فإن هذا المنهج بصورته المعاصرة يلح على تنوع أساليب وأدوات التقويم باختلاف الأهداف التعليمية، وبخاصة في المجالات الدراسية المختلفة. ويرى بعض المتخصصين الأكاديميين بعض الأخطار من التقويم قصير المدى من حيث كونه يركز على المهارات البسيطة، وفي إمكانية مقاومة كل من المعلم والطلاب لعملية التقويم بالنظر إلى الوقت المستغرق فيها وما يتصل بذلك من عمليات، وذلك في إطار نظرتهم إلى التقويم كشيء له قيمة، يقدم بعض المعرفة المفيدة.

5- تظل إحدى أكبر المشكلات التي تواجه هذا المفهوم في جعله أكثر جاذبية للأطفال والشباب. وهذا يطرح قضايا مثل التنظيم المنطقي في مواجهة التنظيم السيكولوجي، وعدم التركيز على التطبيقات، والأفكار الخاطئة عن "عالمية المنهج" وليس طابعه الثقافي، وعن محتوى التعليم بمعنى الاهتمام "بماذا" يدرس أكثر من "كيف" يدرسون. ويظل أصحاب هذا المنهج يبذلون جهوداً في محاولة تقديم تعليم أكثر جاذبية، بحيث

تبدو مواد الدراسة ليست عديمة الفائدة، تتداخل أنشطتها، وتسعى إلى تحقيق نمو الفرد.

تعليق عام على الفلسفات المعاصرة

يؤدي تأمل الفلسفات المعاصرة في مجال المناهج إلى التوصل إلى أن معظمها يمكن النظر إليه باعتباره تجديداً للتركيز على جوانب معينة : الفرد كما في المنهج الإنساني، المجتمع كما في منهج التجديد الاجتماعي، المادة الدراسية كما في منهج المواد الأكاديمية، مما يعد بمثابة إعطاء الأفكار المتعلقة بالمنهج المتمركز حول الطفل والمنهج المتمركز حول المجتمع والمنهج المتمركز حول المادة الدراسية أبعاداً جديدة. كما وأن المنهج التكنولوجي يعد تجديداً للفكر "التقني" في مجال المناهج، وخاصة ما بعد "سبوتنيك الأول"، مع الأخذ في الاعتبار التطورات التكنولوجية المعاصرة مثل الحاسوب والبرامج التفاعلية. ويترتب على ما سبق أن ملاحظتنا السابقة عن خطأ – وخطر – افتراض وجود تناقض بين "الفرد والمجتمع والمعرفة" يظل قائماً، وكذلك ما أشرنا إليه من رفض المفهوم الآلي للتعلم الذي تستند إليه معظم تطبيقات المدرسة السلوكية، مما يترتب عليه وضع حدود لإمكانات الإفادة من المنهج التكنولوجي.

فإذا استبعدنا المنهج التكنولوجي باعتباره "نموذجاً" فلسفياً لمناهج التعليم، فإننا نرجح التركيز على المنهج الإنساني، إذ أنه – أكثر من غيره – يعد منفتحاً على الجوانب الاجتماعية والأكاديمية جنباً إلى جنب مع الاهتمام بالفرد، ويضاف إلى ذلك تبنى أو الإمكانات الواسعة لتبني، فكر التعقد، والذي يعد – من وجهة نظر الكاتب – الصورة الأساسية لفكر المستقبل. وفي هذا الإطار، نقترح توجيه عناية خاصة إلى العناصر الآتية:

أ– تكامل المنهج حيث يقترح أن يتم ذلك من خلال أن تدور الدراسة حول بعض المشكلات، أو بعض المشروعات، أو بعض الأنشطة الاجتماعية (مثل مشروعات خدمة البيئة).. وهكذا. ولعل أحد أبعاد هذا التكامل تتمثل في وحدة الجوانب "المعرفية"، والمهارية، و"الوجدانية"، والأخلاقية.

ويترتب على ذلك اختلاف طرق وأساليب التدريس والتقويم. حيث يتزايد الاعتماد على التكليفات الفردية والحوار والعصف الذهني والتعلم التعاوني والتعليم الجماعي

(على أسس جديدة) والتقويم الذاتي، إضافة إلى توظيف معطيات تكنولوجيا التعليم، وبخاصة الحاسوب.

2– لم يعد من الوارد طرح قضية إسهام التربية في التغيير الاجتماعي، وذلك بالنظر إلى الالتحام العضوي بين أفراد المجتمع - ومتطلبات حياتهم، والتعليم - المستمر المتجدد، والتنمية المطردة في المجتمع في آن واحد. وهذا لا يمنع من استمرار المدرسة في "إعادة إنتاج الثقافة القائمة"، وذلك في ضوء العلاقة الجدلية بين التعليم ونمو كل من الفرد والمجتمع، وما ينشأ عن ذلك من تغيير ثقافي.

3– لم يعد من الوارد افتراض وجود تعارض بين "التنظيم المنطقي" و"التنظيم السيكولوجي" للمادة، ليس فقط بسبب تعدد التنظيمات المنطقية للمادة ووجود أحدهما مما يتفق مع التنظيم السيكولوجي لها، وإنما أيضا لاعتبارات تتعلق بمنهجية العلم المعاصر، وما يتضمنه من قضايا تتعلق بوحدة المعرفة الإنسانية و"المنطق" ذاته، مما يجعل طرح هذه القضية أقرب إلى "القضايا التاريخية".

4– لم تعد عبارات مثل "البسيط إلى المركب" أو "السهل إلى الصعب" لها معنى أو قيمة، ليس فقط بسب الغموض والطبيعة النسبية التي تتضمنها المصطلحات الواردة فيها، وإنما لأن الأفكار التي ظهرت فيما بعد تدعو للبدء من "درجات أعلى من التجريد".

5– اصبح فكر "الذكاءات المتعددة" يلقى بظلاله على أية محاولة لرسم تصور معاصر عن "الطبيعة الإنسانية" أو تطبيق ذلك في مجال المناهج.

6– يصعب تطبيق المنهج الإنساني، بصورته المقترحة، في الوقت الحالي في معظم دول العالم. ويطرح الكاتب بديلاً مقبولاً، يتمثل في منهج المواد الأكاديمية الذي يعتمد بالدرجة الأولى على حل المشكلات، مع إعطاء أهمية كبرى لإبراز الصلات بين مجالات الدراسة المختلفة، وأن يتضمن المنهج بعض "المشروعات المعرفية" و"مشروعات خدمة البيئة"، والاهتمام بالأنشطة التعليمية، مع إعطاء أهمية خاصة للعلاقات بين المعلم والطلاب، وبعض جوانب النمو الفردي، والأخذ بفكر الذكاءات المتعددة.. وهكذا.

7 –لا يمكن إجراء تغيير حقيقي في مناهج التعليم دون تبني المعلمين له. ومن ثم تصبح من أهم الأولويات عند تطوير المناهج، طرح فكر التغيير ومتطلباته التعليمية مع المعلمين،

وتكوينهم في هذا الإطار سواء أثناء الخدمة أو عن طريق تعديل برامج كليات ومعاهد تكوين المعلم بما يدعم هذا التغيير.

رابعاً: نحو فلسفة مقترحة لمناهج التعليم في الوطن العربي:

يحاول الكاتب في هذا القسم أن يراجع ما توصل إليه في الأجزاء السابقة من هذا الفصل، وأن يتحاشى الانتقادات التي وجهت إلى الفلسفات المختلفة وتطبيقاتها في مجال المناهج، أو الفلسفات المعاصرة في المناهج، وأن يعيد صياغة بعض السياسات الكبرى التي يمكن أن تشكل فلسفة مقترحة ومتسقة لمناهج التعليم في الوطن العربي، آخذاً في الاعتبار التطورات العلمية المعاصرة. وفيما يلي أهم هذه السياسات الكبرى.

1- التعامل مع المعرفة في أطر متكاملة. وقد يتم ذلك في إطار أن تدور الدراسة حول موضوعات معينة أو مشكلات معينة، قد تكون مشروعات لها طابع نظري أو عملي أو كليهما. وفي أضعف الأحوال تتم الإشارة إلى تطبيقات معرفية معينة في مجالات مختلفة، مع تحاشي الربط بين معارف معينة ومجال دراسي محدد، ويساعد على ذلك ارتباط موضوعات الدراسة بقضايا مجتمعية ومحلية (يدور حولها الجدل).

2 - تنمية النظرة الكلية، وذلك بالربط بين الأجزاء ومكوناتها الكلية، وإثارة تساؤلات عن الأشياء التي يحتمل أن تؤثر في موضوع الدراسة والعلاقات فيما بينها، وتشجيع الإجابات التي يمكن أن نتلقاها - مهما كانت تبدو غريبة - وإثارة الحوار حولها.

3- التعرف على مصادر المعرفة المتاحة وجمعها بصورة منتظمة. سواء في الصحف أو المجلات أو الكتب المتوافرة في مكتبة المدرسة أو المكتبات العامة، أو الحاسوب والإنترنت، أو سؤال الآخرين... وهكذا.

4- التأمل في المعرفة التي أمكن الوصول إليها ومناقشتها وإبداء الرأي فيها (نقدها)، والسعي نحو تكوين علاقات جديدة بينها وتوظيفها. ونحن نشير بذلك إلى تنمية الإبداع، والذي أصبح محورا له الإفادة من العلاقات الجديدة في تغيير الواقع.

5- تنمية القدرة على التلخيص والشرح وكتابة التقارير.

6- النظر إلى النشاط التعليمي كمكون أساسي للمنهج وجزء متكامل معه، متضمنا ممارسة العمل الجماعي في صوره وأشكاله المختلفة. وقد يأخذ العمل الجماعي

صورة الحوار أو العصف الذهني أو فرق العمل أو البحث الجماعي، أو اللعب، أو الأداء الرياضي أو المسرحي أو تنظيم الندوات واللقاءات.. وهكذا.

7- تنمية بعض القيم المتصلة بالتقدم. وتتمثل هذه القيم في القيم المتضمنة في الديانات السماوية وعدم الإيمان "بالغيبية" كمنهج للتفكير في الحياة – بما تتضمنه من تفكير خرافي وسلوك تواكلي.. وهكذا، احترام "الآخر" والنظر إلى الاختلاف باعتباره ظاهرة طبيعية، الإفادة من استيعاب ونقد المنتجات المعرفية في تطوير كافة جوانب الحياة الاجتماعية بما في ذلك التخلص من ميراث "الشعور بالدونية، التخلص من "النظام الابوي" الذي يحدد مكانة الفرد في الجماعة ووجوب طاعته لاعتبارات لا تتعلق بالإسهام في نمو وسعادة الجماعة، تغير النظرة إلى العمل من اعتباره مجرد وسيلة للحصول على الرزق إلى مطلب شخصي لتحقيق الذات وتحقيق نفع اجتماعي عام، القدرة على العمل في اتساق وانسجام ضمن جماعة... وهكذا.

8- تنمية اهتمامات مستقبلية والتدريب على طرح عدد من الاحتمالات ومناقشة كل منها وتداعياتها. ويتم ذلك بأساليب مختلفة، من الخيال العلمي إلى كتابة تقارير عن التغيرات في مجالات معينة في معدل زمني معين، إلى إثارة تساؤلات عن " ماذا لو حدث أن... "، وتساؤلات عن احتمالات المستقبل في مجالات معينة.. وهكذا، وحتى الاطلاع على بعض الدراسات المستقبلية ونقدها، بل والمساهمة في إجراء دراسات مستقبلية مبسطة. ومن الوارد عند التدريب على مناقشة البدائل، استبعاد بعضها أو ترجيح إحداها أو بعضها.

9- تنمية حساسية خاصة نحو ملاحظة وتعرف الأمور الغريبة، والسعي نحو إثارة التساؤلات حولها، واكتشاف كنهها.

10- تبنى فكر الذكاءات المتعددة في المدرسة العربية (من أجل التعامل مع الفروق الفردية).

هذا، وتجدر الإشارة قبل إنهاء هذا الفصل إلى أن هذه السياسات الكبرى المحددة لفلسفة مناهج التعليم إنما هي متداخلة ومتشابكة، حيث يؤثر كل منها على الآخر، وأن تطبيق هذه السياسات في الواقع الفعلي قد يتم عبر مراحل مختلفة وبمستويات مختلفة من التغير، ولكن – في جميع الأحوال – يحتاج تبني المعلمين والمربين لمعالم الفلسفة الجديدة المقترحة.

3

الأسس الاجتماعية والنفسية للمنهج

أولا : الخبرة وحدة المنهج

ثانيا : المنهج وثيق الصلة ببيئة التلاميذ

ثالثا : المنهج والمتعلم

الفصل الثالث

الأسس الاجتماعية والنفسية للمنهج

يتناول هذا الفصل الخبرة باعتبارها أساساً من أسس بناء المنهج بمفهومه الحديث، ثم البيئة بما تتضمنه من ثقافة ومصادر طبيعية، وأخيرا المتعلم باعتباره الأساس الثالث لبناء المنهج بمفهومه الحديث. وتفصيل ذلك كما يلي:

أولا: الخبرة وحدة المنهج:

المنهج هو جميع الخبرات التربوية التي تهيؤها المدرسة لتلاميذها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل، وتعديل سلوكهم طبقا لفلسفتها التربوية. ومن هذا التعريف يتضح أن وحدة بناء المنهج لم تعد درسا نظريا من مادة مقررة، كما كان الأمر في بداية التربية التقليدية. وإنما خبرة حقيقية يعيشها التلميذ في موقف من مواقف الحياة، وتسهم في تحقيق أهداف التربية، فالخبرة عملية ((تأثير وتأثر)) يربط الفرد بينهما فيستفيد من ذلك في تعديل سلوكه وزيادة قدرته على توجيه خبراته التالية والسيطرة عليها – أي أنه يتعلم.

والواقع أن حياة الإنسان ونشاطه في بيئته إنما هي سلسلة متصلة الحلقات من مواقف الخبرة، فالبيئة تؤثر في الإنسان، ثم يحاول الإنسان بدوره أن يؤثر فيها أويغيرها، ثم تعود هي فتؤثر فيه، وهكذا يستمر التفاعل وتتوالى حلقاته. وليس ما اكتسبه الإنسان من ثقافة ومعرفة بشتى أمور الحياة في سائر الميادين إلا حصيلة تلك التفاعلات المستمرة بين الإنسان وبيئته على طول الأجيال ولعصور. ويمكننا أن نحلل كل موقف من مواقف الخبرة إلى ثلاثة عناصر وهي: القيام بعمل ما، الإحساس برد الفعل أو النتيجة، الربط بين التأثير والتأثر. وتفصيل ذلك كما يلي:

القيام بعمل ما:

لا يستطيع الفرد أن يقوم بأي عمل من الأعمال إلا تحقيقا لغرض من الأغراض. حتى أولئك الذين يفرض عليهم أغراض غيرهم، فإنهم يقومون بتنفيذها تحقيقا لغاية لديهم، قد تكون الفرار من عقاب أو الطمع في ثواب أو غير ذلك. وعلينا أن نفرق بين هذين النوعين من الأغراض، فالتلميذ الذي يستذكر دروسه خوفا من عقاب المدرس أو طمعا في جائزة، كثيرا ما تنقطع علاقته بما يدرسه بزوال هذا الدافع. ومن هنا تتضح أهمية ربط موضوعات الدراسة بحاجات الدارسين وميولهم حتى يقبلوا عليها بدافع تلقائي، لا خوفا من عقاب، ولا طمعا في ثواب، وهي دوافع وقتية لا تلبث حتى تزول،ى وتزول أثارها . ووجود غرض واضح عند الفرد يجعله يستجيب لبعض المواقف ويهمل بعضها الآخر. كما أنه يحدد بدرجة كبيرة الكيفية التي يستجيب بها لمواقف معينة، فعندما نقرأ لغرض معين، فإننا نلاحظ أولا تلك العبارات المتصلة به، ولا ندرك غيرها إلا إدراكا سطحيا.

وتدرك التربية الحديثة جدوى التعلم الغرضي، ولذلك فهي تتيح للتلاميذ الفرص الكثيرة لكي يشتركوا اشتراكا إيجابيا في تحديد المشكلات التي تمس حياتهم والتي يشعرون أنهم بحاجة إلى حلها، ووضع الخطط واختيار الوسائل التي توصلهم إلى أهدافهم، ثم تنفيذ الخطة التي رسمت عن طريق تقسيم العمل، وتوزيع مسئولية القيام بالأبحاث طبقا لميول وقدرات كل فرد من أفراد الجماعة، ثم استخلاص النتائج وتقويمها، لمعرفة مدى تقدمهم نحو أهدافهم. وفي أثناء ذلك نجد التلميذ وقد أحس بالرضا وبدافع طبيعي يدفعه نحو تحقيق أهداف الجماعة التي أصبحت هدفا له، ناشطا للبحث والدرس وجمع البيانات والمعلومات وتنظيمها وتفسيرها، واستخدامها في حل المشكلة. أما المدرس فهو عضو في الجماعة، يوجه تلاميذه ويرشدهم ويشجع نمو ميول وأغراض جديدة أكثر نضجا وأكثر اتساعا.

وينبغي أن يكون الهدف الذي يسعى الأطفال إلى تحقيقه معقولا وقابلا للتحقيق، مناسبا لإمكانيات الأطفال، وفي الوقت نفسه غير بعيد المنال. وذلك لأن الأطفال ليست لديهم المقدرة على الاهتمام بالأغراض البعيدة، وكلما ازدادوا نضجا أمكنهم الاهتمام بأغراض بعيدة المدى. والغرض البعيد قد يتطلب القيام بأنواع متعددة من النشاط لتحقيقه. وعلى ذلك فهو يتيح المجال لتصميم الخطط والتفكير وبعد النظر وهي صفات لها قيمة تربوية كبيرة في حياة الأطفال المستقبلية.

الإحساس برد الفعل أو النتيجة:

عندما يقوم الفرد بعمل ما في موقف معين، فإنه يتأثر بهذا الموقف تأثرا يتناول ناحيته الإدراكية، كما يتناول ناحيته الانفعالية أيضا. أما من الناحية الإدراكية، فإنه يدرك عناصر الموقف بدرجات متفاوتة من حيث شدة وضوحها. وليس ما حصله الإنسان من علم ومعرفة في شتى الميادين إلا نتيجة إدراك الإنسان لخصائص بيئته ومكوناتها وعلاقاتها المختلفة، تعلمها في أثناء نشاطه فيها وتفاعله معها.

أما من الناحية الانفعالية، فإن الإنسان ينفعل في كل موقف يمر فيه من مواقف الخبرة. وقد يكون الانفعال شديدا واضح المعالم مثل الخوف الغضب، وقد يكون ضعيفا لا يكاد يحس به أو يتبينه مثل بعض حالات حب الاستطلاع. ولكن الانفعال موجود على كل حال وتتوقف شدته على طبيعة الشخص، والموقف، وما لدى الشخص من خبرة سابقة به. والعنصر الانفعالي من الخبرة على درجة كبيرة من الأهمية. فالانفعالات وما يقوم عليها من عواطف مختلفة تعتبر قوة دافعة كبرى في حياة الفرد، توجه سلوكه وتكسب شخصيته طابعها الخاص، ولم تكن التربية الحديثة تدرك أهميته في بناء الخبرة، وخطورته في حياة الفرد، وتوليه ما هو جدير به من الاهتمام والرعاية.

الربط بين العمل والنتيجة:

وتتوقف قدرة الإنسان على الربط بين التأثير والتأثر، أو بين السبب والنتيجة على عوامل متعددة، منها ذكاء الشخص، وخبرته السابقة، وكذلك طبيعة الموقف من حيث بساطته أو تعقيده. والمغزى التربوي لذلك هو ضرورة مساعدة التلاميذ على إدراك العلاقات تتم بالتفكير، لذلك ينبغي أن نتيح الفرص أمام التلاميذ لممارسة التفكير، بقصد اكتشاف العلاقات المختلفة المتضمنة في الخبرات التي يمرون فيها. أما عندما يملي المدرس على تلاميذه خطة للعمل، فينفذونها دون أن يدركوا العلاقة بين النتائج التي حصلوا عليها والطريقة التي اتبعوها، فإنهم قد لا يستفيدون كثيرا، وبالمثل فإن الأعمال الآلية التي يكلف بها التلاميذ قد تزيد من مهاراتهم في إنجاز عمل معين، ولكنها قلما تؤدي إلى اكتسابهم معان جديدة أوالى زيادة استبصارهم بأمورهم، والخبرة التي تبنى على المحاولة والخطأ، ليس لها قيمة تربوية إلا بقدر

ما تتيحه من فرص لإدراك نوع الارتباط بين العمل والنتيجة، وإلا أصبحت مجرد تخبط. ولما كان التفكير في أعلى مراتبه وأحسن صوره يتجلى في التفكير العلمي، فإنه ينبغي أن يدرب المدرس تلاميذه على حسن استخدام هذا الأسلوب والانتفاع به في مواجهة مشكلات حياتهم.

ثانيا: المنهج وثيق الصلة ببيئة التلاميذ:

إن التربية السليمة تتحقق عن طريق تهيئة الظروف المناسبة أمام التلاميذ لكسب خبرات مناسبة، كما أن الخبرة هي ثمرة التفاعل بين الفرد وبيئته، ومن ثم تكون مهمة التربية العناية بطرفي هذا التفاعل، ولما كانت مقومات شخصية الفرد لا تولد معه، وإنما تتكون وتنمو تدريجيا في أثناء تفاعله مع البيئة التي تنشأ فيها. لذلك فسنعتبر البيئة نقطة البداية في بناء المنهج.

وتختلف البيئة من فرد إلى آخر، حتى ولو كانا يعيشان تحت ظروف متشابهة، وذلك بحسب نظرة كل منهما إلى بيئته، ومدى تفاعله مع عناصرها المختلفة. والواقع أن مكونات البيئة تختلف في مدى تأثيرها على الفرد تبعا لعوامل متعددة، منها القرب المكاني، والقرب الزماني، ومنها خصائص هذه المكونات ذاتها، وصلتها بحياة الفرد، ومدى احتكاكها به وعلى ذلك فإن بعض الأشياء التي تبعد عنا بعدا مكانيا أو زمانيا، قد تكون أشد فاعلية في حياتنا، وتأثيرا علينا، وبالتالي أشد التصاقا بناء من بعض الأشياء الأخرى التي قد نراها ونلمسها ولا تؤثر فينا بنفس القوة، ولذلك يجب أن نعمل على توثيق علاقة المنهج بالبيئة حى تهيئ ظروف التفاعل الناجح، وكسب الخبرة المناسبة أمام التلاميذ، أيضا أن تتخير من عناصر البيئة أشدها التصاقا بحياة التلاميذ، وأكثرها تأثيرا فيهم، وتناسبا مع مستوى نضجهم، وعلى هذا الأساس فإن المناهج في المراحل الأولى من التعليم، ينبغي أن تتركز حول دراسة البيئة المحلية، مع عدم إغفال عناصر البيئة الاخرى إذا كانت شديدة الصلة بحياة التلميذ، كما ينبغي أن تعمل التربية على توسيع دائرة البيئة أمام التلاميذ كلما تكشف استعداداتهم، ونمت قدراتهم واتسعت دائرة خبرتهم وتجاربهم على أن تتم هذه العملية بحكمة وتدرج، وعلى أساس علمي.

/- مكونات البيئة:

أ - الثقافة وعلاقتها بالمنهج:

يعرف الشخص المثقف بأنه ذلك الشخص الذي يحظى بنصيب كبير من العلم والمعرفة: فهو يقرأ الصحف والمجلات والكتب، ويعرف سير العلماء، ويتوافر لديه قسط معقول من المعرفة بالعلوم والآداب والفنون..الخ

وتعريف الثقافة على هذا النحو بأنها حصيلة الإنتاج الفكري التي تجمع على مر العصور، يعد تعريفا ناقصا لأنه يقصر مفهوم الثقافة على الناحية الفكرية، بل على ناحية المعرفة وحدها، ويهمل المكونات الأخرى للخبرة مثل المهارات والعادات والاهتمامات والاتجاهات والقيم وأساليب التفكير: وما ينبني على كل ذلك من أنماط السلوك والتجديدات والاختراعات والتطبيقات التي توصل إليها الإنسان خلال العصور السابقة وتجمعت آثارها لديه في صورة ذخيرة كبرى تتوارثها الأجيال: وتنتفع بها، وتضيف إليها وحتى المعرفةذ التي يتضمنها التعريف السالف للثقافة - كثيرا ما تفهم على أنها مجرد المعرفة النظرية، وفي ذلك إهمال للنواحي العلمية والتطبيقية والسلوكية التي تعد من العناصر الأساسية في ثقافة أي المجتمع.

ولذلك فإن الثقافة تعرف بأنها ذلك النسيج الكلي المعقد من الأفكار والمعتقدات والعادات والتقاليد والاتجاهات والقيم وأساليب التفكير والعمل وأنماط السلوك، وكل ما ينبني عليها من تجديدات أو ابتكارات أو وسائل في حياة الناس، مما ينشأ في ظله كل عضو من أعضاء الجماعة، ومما ينحدر إلينا من الماضي، فنأخذ به كما هو أو نطوره في ضوء ظروف حياتنا وخبراتنا، فهي بإيجاز ذلك الجزء من البيئة الذي صنعه الإنسان بنفسه، وهذبه بخبرته وتجاربه.

يتضح لنا مما سبق أن الثقافة تتضمن عناصر معنوية مثل اللغة والفنون والعلوم والنظم والقوانين والعادات والتقاليد والاتجاهات.... الخ. كما تتضمن عناصر مادية مثل المساكن والشوارع والأسواق ووسائل المواصلات والآلات والأزياء وغيرها.

وعلى الرغم من نشأة أفراد المجتمع الواحد في ظل ظروف ثقافية موحدة إلى حد ما، فليس من الضروري أن يأخذوا جميعا بكل عناصر ثقافتهم، فمن هذه العناصر:

عموميات: يشترك فيها الغالبية العظمى من أفراد المجتمع الواحد، ومن أمثلتها: اللغة والزي وطريقة التحية وأساليب الاحتفال بالأعياد والمناسبات والآداب العامة. وتلك العموميات هي التي تعطي الثقافة طابعها العام الذي يميزها عن سائر الثقافات الأخرى. وتساعد على تنمية روح الجماعة اللازمة لتماسك المجتمع ووحدته، والعمل على تحقيق أهدافه.

خصوصيات: يختص بها فريق معين من أفراد المجتمع، ومن أمثلتها: المهن والأعمال التي قد يمارسها فريق دون غيره. والتي يكون في نفس الوقت لدى بقية أفراد المجتمع فكرة عنها

الأمور النادرة من عناصر الثقافة: ومن أمثلتها: التجديدات والاختراعات التي تظهر في ظل ثقافة معينة. فإذا كتب لها الانتشار اندمجت في خصوصيات الثقافة أوفي عمومياتها. وإذا لم يكتب لها الانتشار، فقد تبقى على حالها أو تختفي.

وينبغي أن تهتم المناهج في جميع مراحل التعليم بعموميات الثقافة. ولما كانت المدرسة الابتدائية هي المدرسة المشتركة التي يدخلها جميع أبناء الشعب دون أن يفرق بينهم لون أو عقيدة أو غنى أو فقر لينالوا حدا أدنى من الثقافة العامة يمكنهم من الحياة المستنيرة في ظل حضارتنا الراهنة، ويعمل على تقوية روابط الوحدة والانسجام بينهم، فإن منهج المدرسة الابتدائية ينبغي أن يبنى بحيث يحقق لكل مواطن اكتساب هذا القدر المشترك من الثقافة.

على أن العناية بعموميات الثقافة لا ينبغي أن تقف بانتهاء المرحلة الأولى. بل تستمر في جميع مراحل التعليم. حتى تحقق الأهداف المنشودة منها. بل إن الجامعات ومعاهد التعليم العالي تقدم في الوقت الحاضر إلى طلابها من الدراسات العامة ما يساعد كل طالب على أن يكون مواطنا صالحا، ويعمل على التقريب بين وجهات نظر أبناء المجتمع الواحد. فلم يعد المتخصص في العلوم مثلا يقصر اهتمامه على دائرتها فحسب. بل يلم ببعض الدراسات القومية والاجتماعية لحسن المواطنة.

أما مشكلة علاقة المنهج بأبعاد الثقافة فتدفعنا إلى التساؤل: ترى هل تتركز العناية في المنهج على دراسة التراث الثقافي أم على حاضر الثقافة أم على الإعداد للمستقبل أم على هذه النواحي جميعا؟

يرى فريق من المربين أن الوظيفة الرئيسة للمدرسة هي المحافظة على التراث الثقافي الذي يعتبر حصيلة خبرات الأجيال السابقة. ووظيفة المدرس في نظر هذا الفريق هي شحن عقول التلاميذ بالمعلومات.

وعلى هذا الأساس فإن مادة التاريخ كانت تدرس للتلاميذ في المدرسة التقليدية على أنها سجل للحروب وأعمال الملوك، دون محاولة من جانب المدرسة لجعل هذه الدراسة وظيفية في حياتهم، والعلوم والرياضيات وغيرها من المواد الدراسية كانت تقدم إلى التلاميذ في صورة أكداس من الحقائق الجافة التي لا روح فيها ولا حياة. وهكذا صارت الدراسة في ظل هذا الاتجاه عبئا عقليا على الدارسين، لا يثير دوافعهم ولا يساعدهم على حل مشكلاتهم، كما صارت أيضا سريعة النسيان، لا تساعد على تكوين الاهتمامات أو الاتجاهات المناسبة، أو تدرب التلاميذ على التفكير السليم.

ويرى فريق آخر من رجال التربية أن الوظيفة الرئيسة للمدرسة هي إعداد التلاميذ للمستقبل الذي حددوه في ضوء ما يواجهونه هم أنفسهم من مشكلات أوما يشعرون به من حاجات، ولكن تفسير المستقبل على هذه الصورة قاصر، لأن المستقبل غيب، والحياة في تطور مستمر، ومعنى ذلك - بعبارة أخرى - أن المدرسة قد ضحت بالحاضر في سبيل مستقبل مجهول.

وقد انتقد "جون ديوي" كلا من الاتجاهين السابقين في تحديد علاقة المنهج بأبعاد الثقافة، ونادى بضرورة تركيز العناية بالمنهج على حاضر التلاميذ، ففي ذلك إشباع لحاجاتهم، ورعاية لحاضرهم، وخير إعداد لمستقبلهم.

وإذا كان الإعداد للمستقبل لا يمكن أن يتم بإهمال الحاضر، فإن الحاضر بدوره لا يمكن أن يفهم أتم فهم إلا في ضوء الماضي، فكل خبرة حاضرة تتأثر بما سبقها، وتؤثر بدورها فيما يتلوها، ومن ثم صار من الضروري أن نلجأ إلى الماضي ونستمد من خبراته ما يلقى أضواء على الحاضر، ويزيدنا فهما له وقدرة على مواجهته.

وهكذا نخلص إلى نتيجة مهمة، وهي أن دراسة التراث الثقافي لا يمكن أن تكون غاية في ذاتها، وإنما وسيلة تزيد من قدرة الفرد على مواجهة مشكلات الحاضر، وتعده لمسئوليات المستقبل.

إن ما يجب أن نستوعبه هنا هو معالم أزمتنا الثقافية، ذلك أنه منذ سنوات تلح علينا من جديد أهمية الإجابة عن التساؤل: من نحن؟ وإلى أين نسير؟ وما طبيعة الأضواء التي تهدينا في مسيرتنا الحضارية؟ وما الأساليب والوسائل التي نستخدمها في تحقيق هذه المسيرة؟

وهذه أسئلة مشروعة تتطلب المعاناة في استكشاف الإجابات عنها، والأمم - كالأفراد - يزداد وعيها بمثل هذه التساؤلات، عندما تشهد تحولات ومتغيرات اقتصادية واجتماعية تخترق منطلقاتها السائدة، وأنماط معيشتها وثقافتها التي استقرت عليها زمنا طويلا. وقد تنجم هذه الحالة القلقة من تغيرات في الأنشطة الاقتصادية، وفي البنى الاجتماعية، وفي المناخ الفكري والمعرفي، كما قد تنجم من تفاعل المجتمع مع مؤثرات وعوامل خارجية، مصدرها قوى وتيارات خارجية دولية، وتعتبر مثل هذه الحالة من القلق الثقافي، الناجم عن متغيرات داخلية وخارجية هي المصدر الرئيس الذي أبرز في حياتنا الراهنة التساؤل حول من نحن؟، وإلى أين نسير؟ والإجابة عن هذه الأطر من الأسئلة، يمثل قاعدة أساسية لما يمكن أن نتخذه من سياسات وتوجهات في بناء الإنسان المصري.

وفي سياق الإجابة عن هذه التساؤلات، احتدمت في ساحة الفكر حوارات متعددة اختلف في حدتها وفي موضوعيتها، متناولة ما شاع من موضوعات، كأزمة الثقافة والهوية الحضارية للإنسان، وإشكالية الأصالة والمعاصرة، أو الموروث والوافد، وهذه الظاهرة من القلق الثقافي ليست مقصورة على ما أفرزه واقعنا الاجتماعي خلال العقدين الماضيين، وإنما ظهرت من قبل منذ مطلع القرن العشرين، حين برزت إشكالية القديم والجديد، التقليدي والحديث، والمحافظ والمجد.

ويمكننا أن نعود بظاهرة القلق الثقافي وإشكالياته، إلى عصور الحضارة الإسلامية بعد الخلافة الراشدية، أي بعد أن اتسعت رقعة الدولة، لتضم تحت لواء الخلافة أمما وشعوبا وقبائل من مختلف الثقافات، ونظم الحياة، وضروب المعتقدات السابقة، وإذا كانت العقيدة الإسلامية قد وحدت بين هذا الخليط من الشعوب، إلا أنها تباينت في فترات كثيرة، حول فهم الشريعة وتطبيقاتها، ومناهج التفكير في الدفاع عن وجهات نظرها.

ومهما اختلف منظور الإشكاليات الثقافية في تلك العصور عما نواجهه اليوم، إلا أن التغيرات الاجتماعية والسياسية، قد فرزت كذلك مذاهب ومنطلقات فكرية متنوعة، هناك أهل العقل وأهل النقل، وهناك أهل النص وأهل الرأي وأهل العرفان وأهل البرهان، وهناك الفلاسفة والمتكلمون والصوفية، وهناك أهل الاتباع وأهل الاجتهاد. وقام بين هؤلاء وأولئك حوار وجدل حول عديد من الإشكاليات، وعلى الرغم من أن صياغة مضامينها وقضاياها قد تبدو بعيدة عن واقعنا، إلا أنها كانت مرتبطة بقضايا السياسة والحكم، وقضايا الحرية،

والعدل، وقضايا الاحكام في أمور الحياة ومصالح المسلمين. وقد تكاثرت هذه الإشكاليات الثقافية والفقهية مع تقلب الأزمان والاحوال كما يقول ابن خلدون، أومع السعي عند تضارب المصالح في محاولة إلى دفع للضرر الاكبر، باختيار الضرر الأدنى كما يقول بعض الفقهاء.

وهكذا فإن المتغيرات السياسية والاجتماعية والاقتصادية في تلاحقها وتراكمها وحدتها تطرح إشكاليات ثقافية وفكرية في كل زمان ومكان

ومن أكثر الإشكاليات المعاصرة مشكلة الهوية، وتكوين الذات، ومقومات الشخصية في بنائها الفكري والسلوكي والروحي . من نحن، وكيف نكون. والى أين نسير، وما المصير؟ ومرة أخرى نواجه ما بدأنا القول به من احتدام الحوار والجدل حول إشكالية الاصالة والمعاصرة في حاضرنا الثقافي. وكيف يمكن تجاوز ما يراد البعض من تناقض بين طرفي هذه الإشكالية، انطلاقا نحو مستقبل ثقافي حضاري انماني واضح المعالم والقسمات.

وفي اختصار شديد نحاول أن نحدد المعالم الرئيسة في مضمون كل من الاصالة والمعاصرة. ولاشك أن هناك فريقا مع الاصالة جملة وتفصيلا، وأن هناك فريقا مع المعاصرة بكل ابعادها ومضامينها، كما أن ثمة فريقا ثالثا، ينهج إلى التوفيق والمزج بين الطرفين. ولكل فريق من هؤلاء انصاره و مفكروه، ويرى فريق رابع أن التناقض في إشكالية الاصالة والمعاصرة إنما هو تناقض مصطنع، فرضته مصالح اجتماعية متباينة، وبخاصة بين المثقفين وبين جماعات المحبطين في صراعهم مع السلطة والنخبة الحاكمة.

مفهوم الأصالة: ومفهوم الاصالة عند انصاره، يعني العودة إلى أصول الحياة التي يزخر بها الماضي، والتي مكنت من إرساء حضارة عربية إسلامية زاهرة، وتمبل الذاكرة لدى فريق الاصالة في معظم الأحيان إلى أن تسترجع من هذا الماضي أيام العز والمجد، كما تدعو إلى إحياء التراث والسنن والمواضعات التي أنتجها السلف الموصوف لديهم بأنه سلف صالح على الدوام.

وشكواهم من الحاضر مردها إلى الابتعاد عن الاصول والاصالة. ومن ثم فإن الماضي افضل من الحاضر، بل يرى بعض غلاة هذا الموقف أن مسيرة التاريخ تراجعية، مما يذكرنا بقول الشاعر:

شكوت من حال كنت فيه   فلما انقضى بكيت عليه

ويستمد مفهوم الأصالة إيحاءاته السحرية من مضمون بعض استعمالاته اللغوية، عندما نصف إنسانا بأنه أصيل، وحين نمتدح الخيل فنقول إنها جياد أصيلة. وارتبطت الأصالة بالتراث، وقوامه ما قدمه السابقون من علم، وفكر وفقه، وعادات، وتقاليد، ونظم، وأسلوب حياة، وأعطى التراث نوعا من التبجيل يقترب لدى البعض من صور القداسة، كما ارتبط لدى بعضهم أيضا بمكانة سلطوية أودعت فيه الحقيقة الكاملة، والحلول النهائية لكل مشكلة وقضية، ومن ثم تفرض اتباع هذا التراث، وبذلك تحول الأمر في حالات كثيرة من التعامل معه على أنه مجرد نتاج بشري، ومنجزات تاريخية في ظروف وملابسات مجتمعية معينة، الى مقدسات مصونة يتوجب الالتزام بها.

ذلك هو موقف أنصار الأصالة وإحياء التراث، ولاشك أن ما تعرض له مجتمعنا من هزات وأزمات، قد أبرزت ضعف الحاضر، ومواطن التردي فيه، وترتب على ما أصاب البعض من إحباط ويأس في إصلاحه إلى اللجوء إلى الماضي هربا من هذا الحاضر، واعتبار تراث السلف مرفأ الأمان وطوق النجاة.

تلك هي القسمات الرئيسة في طرف الأصالة كجزء من إشكالياتها مع المعاصرة.. ويبقى الحديث عن ملامح المعاصرة في أزمتنا الثقافية، من حيث إن المعاصرة هي الافتتان بالحضارة التكنولوجية.

لقد شاع مفهوم المعاصرة، وأهمية العصرنة، كما يطلق عليها في بعض الأقطار العربية، بصورة متزايدة خلال العقد الماضي، وخلاصة مفهوم المعاصرة، مستمدة من الانبهار بمقومات الحضارة الأوروبية، ونتاجها من القوة المادية، ورغد العيش، والاستهلاك السلعي الذي تتمتع به معظم شعوب تلك الحضارة، ومن ثم جرت على ألسنتنا وأقلامنا تسميتها بشعوب الدول المتقدمة، تمييزا لها عن شعوب الدول المتخلفة التي ننتمي إليها، ومصدر هذا الانبهار بأساليب الحياة وأنماطها في هذه الدول نابع أساسا مما أحرزته من تقدم علمي وتكنولوجي، قائم على سعيها الدائب للسيطرة على الطبيعة والتحكم فيها، من خلال علمائها وإخصائييها، المشتغلين بالعلوم الطبيعية وتطبيقاتها التكنولوجية، ويتضح هذا التقدم في ميادين الزراعة والصناعة، وإنتاج السلع، والاختراعات العلمية في مجالات الطب والهندسة والنقل والمواصلات وغير ذلك من مجالات السلم والحرب. هذا إلى جانب تنظيم حياتهم الاجتماعية والعمرانية بما يؤدى إلى انبهار كل زائر عربي لتلك المجتمعات.

وبعبارة أخرى فإن مصدر التقدم لدى غلاة العصرنة إنما يقع في دول الغرب وحضارتها وسواء سمينا هذا التوجه بعمليات التحديث أو العصرنة أو الغربنة، فإن بيت القصيد لدى هذا الاتجاه، إنما يكمن في محاولة اللحاق بركب الحضارة الغربية وانماطها وأساليبها في التنمية والتقدم، ولن يتأتى ذلك إلا عن طريق عبور الفجوة التكنولوجية، واصطناع معداتها وآلياتها، واستيراد الأدوات التكنولوجية. ونقل مؤسساتها ونظمها في إدارة المجتمع وتطويره، وهذا سيؤدي في نظر هؤلاء إلى اللحاق بالركب والى بلوغ مستويات المعيشة الرغدة، وامتلاك مصادر القوة، وصولا إلى مرحلة من التقدم في أوضاعنا الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

والواقع أن التضاد بين طرفي إشكالية الأصالة التراث، والمعاصرة التحديث، إنما هو في نهاية التحليل، رد فعل للخروج من الأزمة الثقافية، ومحاولة للإفلات من قبضة المأزق التنموي في مسيرتنا الحضارية، ومع ذلك فإن تقييمنا لكل من الطرفين في هذه الإشكالية يبين لنا أن دعاة الأصالة إنما تعالت أصواتهم التراثية في محاولة للدفاع عن هويتنا وذاتيتنا الحضارية، في مواجهة صنوف الاختراق والاستلاب والقهر، الذي نتعرض له من الحضارات الغربية الغازية بسلعها ومعداتها، وأفكارها، وقروضها، وبضائعها الاستهلاكية، مما أدى بفريق التراث إلى اللجوء إلى الماضي لعلهم يجدون فيه ملاذا.

ومع ذلك فإنه لابد لنا من الإشارة إلى أن هذا التراث لا يمثل مخزونا أو رصيدا ثابتا لم يتغير، وان هذا التراث الأصيل إنما هو من نتاج البشر في أزمنة وظروف تاريخية ذات تحديات معينة، وأن صناعة التراث في عصوره المختلفة إنما تمت كجهد بشرى لمواجهة تحديات ومشكلات معينة وما يترتب على هذه المواجهة، من تصورات وإجراءات وحلول، ومواقف مشتركة أو متباينة في وجهات النظر المرتبطة بتلك المواجهة، وما طرح لها من حلول في تلك الأزمنة.

وفي تقييمنا لتصور أنصار التحديث والمعاصرة ينبغي أن نشير إلى أن حماسهم لاصطناع أساليب الحضارات الغربية، إنما جاء استجابة لما آلت إليه أنماط الحياة التقليدية، التي سيطر فيها على نمط الإنتاج الزراعي ومؤسساته ونظمه وأفكاره من جمود، فتعالت أصوات الحداثة، بالاقتداء بأساليب التقدم الحضاري الغربي، وبمنجزاته وأدواته العلمية والتكنولوجية، ومؤسساته وقيمه وعلاقاته في تنظيم الدولة والمجتمع. ولا شك أن عمليات

التحديث قد أشاعت حيوية في نمط الحياة التقليدي وخاصة من حيث الالتفات إلى أهمية العلم والتكنولوجيا في تطوير الحياة بصورة عامة، وبخاصة في مجال الصحة والكهرباء والنقل والمواصلات والاتصالات السلكية واللاسلكية إلى غير ذلك من نتاج المعارف العلمية والتكنولوجية.

بيد أن استمرار النقل والتقليد لأدوات الحضارة الغربية وأنماطها، والاعتماد على ما تنتجه، قد أدى إلى أن تصبح أقطار العالم الثالث في الأغلب والأعم أقطارا مستهلكة لإنتاج العالم الصناعي، مما زاد من تبعية العالم الثالث الثقافية والإنمائية لذلك العالم الصناعي، وما ترتب على ذلك من هيمنته على كثير من مقدرات العالم الثالث، كما أن تفاعل العناصر المنقولة من مقومات الثقافات المستقبلة، إنما يتولد عنه مركب اجتماعي مختلف في خصائصه التي تميز بها في بلد المنشأ، ودلائل ذلك كثيرة ومتواترة، فيما نقلنا من نظم وقوانين ومؤسسات، وفيما استوردنا من معدات وآلات لم توظف توظيفا يحقق أمثل كفاية إنتاجية أو خدمية، بل إنه قد تولد عنها تشوهات في أسلوب حياتنا في كثير من الحالات.

وقد تولد عن هذا النقل والاستهلاك للمعدات والأنماط الغربية أن اضطربت صور الحياة والعلاقات وسلم القيم التقليدي، ولم نستطع حتى الآن الوصول إلى مخرج من هذا المأزق الثقافي، وأصبحنا كالمنبت لا أرضا قطع، ولا ظهرا أبقى. وإذا كان هذا المأزق الثقافي هو الذي أدى بأنصار التراث والأصالة إلى المناداة بالعودة إلى الماضي، فإن أنصار المعاصرة والتحديث مازالوا ينادون بضرورة المزيد من استخدام التقنيات واستيراد أحدث المنتجات أو المؤسسات العالمية للحاق بالركب.

وهكذا فإن عشق الماضي أو إحياء التراث للخروج من الأزمة الثقافية الراهنة أمر مستحيل، لأن مشكلات الماضي عبر عصوره غير مشكلاتنا الحالية، ولا تصلح حلوله حلولا لقضايانا، ومع ذلك فإن عناصر كثيرة مما يسمى بالتراث هي جزء من مكونات واقعنا الحي، ولا يمكن تجاهلها أو القفز عليها. ومن الناحية الأخرى فإن الانعزال عن الحضارات الصناعية الأوروبية أمر مستحيل أيضا، خاصة بعد ثورة الاتصالات والمعلومات، وإلغاء المسافات، وكل هذا يفرض علينا، شئنا أم أبينا أن نتعامل وأن نتفاعل مع تلك الحضارات الصناعية.

ولابد لنا من التساؤل هنا: كيف يمكن أن نتجاوز هذه الإشكالية، وان نصل إلى توجه تبنى عليه ثقافتنا الوطنية، ويكون هاديا لنا في بناء الإنسان.

بداية لابد لنا من التأكيد بأن أزمتنا الثقافية، أو هويتنا الثقافية وإشكاليتها بين طرفي الاصالة التراث والمعاصرة الحداثة، وما يقع بين متصل هذين الطرفين من تصورات ومواقف انما يعكس في كثير من الاحيان مواقف سياسية وأيديولوجية. ومع تسليمنا بذلك إلا أننا نركز هنا على إمكانية التوصل إلى قاعدة فكرية مشتركة ننطلق منها لتحريك واقعنا الثقافي، في ضوء تحليل معتمد على قناعة شخصية، لها مبرراتها الموضوعية والعلمية.

وعلينا أن نؤكد أيضا منذ البداية أن نقطة الانطلاق لتجاوز هذه الاشكالية هي النظر إلى الحاضر والواقع المجتمعي القائم بأوضاعه ومتغيراته الراهنة، والنظر إلى ماذا نريد أن نصنع بمجتمعنا وبأنفسنا، فكرا ونظما وعلاقات وسلوكا، في المستقبل القريب والبعيد. وحين نتحدث عن التراث أيضا، ونقصد بالتراث هنا التراث الحي الذي يمثل العناصر والتكوينات التي ورثناها عن الماضي، والتي تعتبر ذات أثر فاعل في الواقع الراهن. بإيجابياتها وسلبياتها، ومن ثم يصبح التراث أو الماضي هو ما استطاع أن يبقى حيا ومؤثرا في الحاضر الراهن. نتيجة لما يحققه من وظيفة في كيان المجتمع وحركته.

هناك أشياء كثيرة في الموروثات قد تساقطت وأصبحت متحفية أو فلكلورية، ليس من المعقول أن تكون العودة إلى الأصالة مثلا شرب لبن النوق، أو لبس الخف، واتخاذ البيعة بممارستها القديمة أساسا لشرعية الحكم، أو الاقتصار في الدفاع أو نشر العقيدة من خلال منطق "أرسطو". أوفي عدم تمكين المرأة من الوصول إلى أعلى مناصب الدولة. أومن الاهتداء بالنجوم في معرفة الأيام والشهور. أوفي تطبيق كتاب الخراج لأبى يوسف في مجال الضرائب. أوفي التداوي على ما خلفه لنا ابن النفيس و"الرازى" و"ابن سينا"، أو غير ذلك من طرائق السلف، فهذه الامور وغيرها كانت ابتداعات حضارية صنعها السلف لمواجهة تحديات حاضرهم ورؤيتهم لمستقبلهم. لكنها لم تعد من العناصر المؤثرة الحية في حاضرنا.

والتراث بمعنى الماضي الحي في الحاضر، وتراكمات الماضي المؤثرة في الحاضر، أمر لا مناص منه في التحليل الموضوعي لواقعنا الثقافي، هذا التراث الحي الذي يستنبطه الحاضر بتضاريسه وأبعاده وحركته. وهو منطلق الفكر والعمل في ضوء ما نتفق عليه من أهداف.

إن عمليات التحديث والنقل والاستيعاب والتمثل من الحضارات الاخرى الغربية والأجنبية أمور لا خلاف عليها من حيث المبدأ العام. فلقد دخلت الكهرباء إلى الريف، واستخدمنا الدواء الأجنبي، وعشقنا كرة القدم الإنجليزية، واستفاد كثير منا من البعثات العلمية في الخارج. ونستمع إلى الراديو ونشاهد التليفزيون، وغيرها من نتاج الحضارات الغربية. وبالتالي فإن اصطناعنا واقتباسنا لأدوات التحديث والمعاصرة لا اعتراض عليها من حيث المبدأ. لكن هذه الموافقة مشروطة بتطوير الحاضر نحو مستقبل أفضل، ومعيشة أكرم، تحقق المزيد من تحرير طاقات الإنسان المصري، وبما يمكنه من الاستفادة من التقدم العلمي والتكنولوجي. كوسائل لتحقيق أهدافه وطموحاته.

بيد أن صورة التحديث في العقود الاخيرة من حياتنا، قد أخذت أشكالا غازية، بفعل ما وصلت إليه الحضارات الغربية من قدرات هائلة على فرض منتجاتها المادية والفكرية، نتيجة لما توصلت إليه من معطيات العلوم وتطبيقاتها التكنولوجية. ونسلم كثيرا من مشروعاتنا الى الشركات الأجنبية أو الشركات المتعددة الجنسية، وقد استسلمنا بوعي أو بدون وعي لهذا الوافد من أنماط الإنتاج والاستهلاك ومعداته وسلعه، ومن نماذج تنظيمية في المؤسسات والإدارات، ومن قيم فكرية واجتماعية وسلوكية، تصارع بعضها مع الحاضر الموروث. وجاء بعضها ليحل مشكلات ويفتح آفاقا، فإذا به يخلق مشكلات وينتج أزمات.

وهكذا نجد أن أنصار التراث إنما هم في الأغلب والأعم ساعون إلى تقليد ماض تختلف مشكلاته عن مشكلات واقعنا، وما تبقى من هذا التراث حيا يعيش في واقعنا فهو اذن حاضر أمامنا، ومن الجانب الآخر نجد أن عملية التحديث والمعاصرة، قد ارتبطت بهيمنة لثقافات أجنبية غازية، وهي في جملتها عملية نقل وتقليد أيضا، قد لا تكون موائمة لتقديم الحلول الصحيحة لمشكلات واقعنا. والمطلوب لتجاوز هذه الإشكالية أن ننطلق من تشخيص الحاضر وأبعاده وحركته، في ضوء أهداف مستقبلية منشودة، تمثل القاعدة المشتركة والصلبة لبناء الإنسان، في إطار مشروع اجتماعي قومي، علينا أن ننظر في أوجه الخلل في السياق الاجتماعي الذي نعيش فيه: نناقش مثلا التهالك على نماذج الاستهلاك الوافدة، ومشكلات الدافعية في الإنتاج والعمل، والإقبال المتزايد على المدارس الأجنبية ومدارس اللغات، وتفضيلها على المدارس الرسمية، إلى غير ذلك من مشكلات النسق الاجتماعي وأزمته الثقافية، ولنقترح الحلول الفعالة لها، أي نصنع نحن الحلول، ونبتدعها نحن، فتصبح

الحلول حلولنا نحن المبدعون لها، وهي نابعة من طبيعة تحليلنا للمشكلات التي نواجهها أو سوف نواجهها.

وفي هذا الإطار بأهدافه وتوجهاته، يمكننا أن نستفيد من التراث، أو أن نعيد تفسيره في ضوء ظروفه وظروفنا، كما يمكن أن نستلهم التراث من أجل كسب الثقة بالنفس، وشحذ الإرادة والعزيمة. وفي هذا الإطار المستقبلي المرتبط بتحريك الواقع، يتم تفاعلنا وتعاملنا مع الثقافات الأجنبية، بالشروط والمواصفات التي تسمح لنا بتوفير الحركة المطردة للتقدم بواقعنا إلى مستقبل أفضل، يحقق مزيدا من القدرة الذاتية لمجتمعنا على التعامل الحتمي في عالم اليوم والغد مع الثقافات الأجنبية، على أساس الحوار والنِّدية، لا على أساس الانغلاق أو الاستسلام، وبذلك تصبح هويتنا رهنا بما نصنع نحن، وبما نفعل نحن، وسوف تغدو بذلك الإطار الذي نبني من خلاله الإنسان لمواجهة تحديات الحاضر والمستقبل.

والخلاصة أنه ينبغي أن تهتم المناهج بكل ما يساعد التلاميذ على حسن الانتفاع بثقافتهم التي يعيشون في ظلها، وثقافات الأجيال السابقة والمجتمعات الأخرى. ويتطلب ذلك فيما يتطلبه ما يأتي:

ب- العناية بتدريس اللغة القومية:

فاللغة القومية وسيلة من أقوى وسائل التعليم بين أفراد المجتمع الواحد. ولذلك ينبغي أن يكون لها مكانة بارزة في المنهج. ويحتاج تدريس اللغة القومية في الوقت الحاضر إلى مراجعة حتى تتمكن من أداء رسالتها كاملة. ومما يفيد في هذا المقام أن تكون اللغة وثيقة الصلة بحياة التلاميذ وحياة المجتمع الذي يعيشون فيه، وان تقوم دراستها على أساس إيجابية التلميذ ونشاطه، وألا تقتصر العناصر بها على حصص اللغة، بل ينبغي أن يساعد مدرسو المواد المختلفة تلاميذهم على تنمية قدراتهم اللغوية بالقراءة والتعبير والاستماع وغير ذلك.

ج-العناية بتدريس بعض اللغات الأجنبية الحية:

ينبغي أن تهيئ المدرسة أمام تلاميذها الفرصة لتعلم اللغات الأجنبية الحية،وبذلك تمكنهم من الاغتراف من مناهل ثقافية جديدة، وتفتح أمامهم آفاقا واسعة للمعرفة والبحث والتفكير،

وتهتم التربية في الوقت الحاضر بدراسة أفضل الوسائل والأدوات والظروف لتعليم اللغات الأجنبية. وينبغي أن يهتدي المدرسون بنتائج هذه الدراسات حتى تحقق دراسة اللغات الأجنبية رسالتهم في دعم الثقافة.

د- العناية بتدريس الفنون:

تعد الفنون كالرسم والتصوير والتمثيل والموسيقى من الوسائل الأساسية في نقل الثقافة وانتشارها، لا بين أفراد المجتمع الواحد فحسب، بل في أنحاء العالم بأسره، فالفن لغة عالمية، يسهل فهمها واستخدامها حتى مع قيام حواجز اللغة، وينبغي أن يساعد المنهج التلاميذ على فهم هذه الفنون، وإتقان بعض مهاراتها، وحسن استخدامها للتعبير الفني عن أنفسهم والاستمتاع بها، وتقدير إنتاجها وجهود القائمين بها، كما ينبغي أن يرتبط الفن بالحياة، وان تنتقل المهارات التي يكتسبها التلميذ في أثناء دراسة الفن كتأليف الألوان وتنسيق الأوضاع والأبعاد وخلق الجمال إلى حياة التلاميذ، فتمكنهم من حسن اختيار ملابسهم وألوانها، ومن حسن تزيين مساكنهم، والعناية بمظاهر الجمال في البيئة.

هـ- العناية بأسلوب التفكير الناقد:

على الرغم من أن ابتكار كثير من الوسائل التي تساعد على نشر الثقافة كالكتب والصحف والمذياع والتليفزيون وغيرها من وسائل الاتصال الحديثة، كان له كثير من الآثار الحميدة في حياة الإنسان، فمن الممكن أن تكون له في بعض الأحيان نتائج وخيمة إذا أسيء استخدامها أو استغلت لترويج مصالح بعض ذوي الأفكار والآراء الخاصة أو لترويج بعض السلع والمنتجات، وقد عم استخدام هذه الوسائل جميعا في الوقت الحاضر، وبصورة مروعة حتى ليكاد العصر الحاضر يسمى عصر الإعلان.لقد استغل أصحاب المصالح والأغراض الخاصة وسائل الإعلان الحديثة لتحقيق مآربهم، فأمطروا المستمعين والمشاهدين والقارئين بوابل من أساليب دعاياتهم، مستخدمين في ذلك بعض الأساليب العلمية التي تشل ذهن القارئ أو السامع وتحول بينه وبين التفكير السليم، ولذلك فمن واجب التربية أن تحصن التلاميذ ضد هذا التيار الجارف، ولا يمكن أن يتم ذلك إلا بتدريبهم على أسلوب التفكير السليم وتزويدهم بالاتجاهات العلمية التي هي خير عاصم للإنسان من أساليب الدعاية

المغرضة والنظريات الهدامة والافكار المنحرفة التي صارت تملأ الجو الذي تعيش فيه كثير من المجتمعات نتيجة للسرعة التي تنتشر بها الثقافات في الوقت الحاضر.

كما على المنهج أن يراعي ما يطرأ على المجتمع من تغيرات اجتماعية وثقافية وهذا يتطلب ان يكون المنهج مرنا بحيث يمكن تكييف موضوعاته للتغيرات التي تحدث، ويقتضي هذا وضع خطة لتعديل المنهج جزنيا أو كليا في ضوء ما يجد من الاكتشافات والابتكارات في سائر الميادين، وإلا صار المنهج عاملا من عوامل الجمود والتخلف، وينبغي أن يتم هذا التعديل على اسس سليمة.

كما ينبغي أن يساعد المنهج التلاميذ على تنمية اتجاهات سليمة نحو ظاهرة التغير الثقافي، وبذلك فانهم يتوقعون هذه التغيرات ويتقبلونها، ويحسنون التكيف معها.

كما على المنهج أن يزود التلاميذ بالمهارات والاتجاهات التي تساعدهم على أن يكونوا هم انفسهم من عوامل التجديد الثقافي والتقدم الاجتماعي، وحتى لا يشدهم إلى الوراء تيار التخلف الثقافي. ويتطلب تحقيق هذا الهدف تدريب التلاميذ على مهارات الأسلوب العلمي في التفكير، ومساعدتهم على تطبيق هذا الأسلوب في حل مشكلاتهم الشخصية والاجتماعية وتهيئة الفرص العديدة أمامهم لكسب الاتجاهات العلمية، وفي مقدمتها سعة الأفق العقلي، والتحرر من الخرافات والتفسيرات التي لا تعتمد على أساس علمي، وإصدار الأحكام على أساس أدلة كافية..

كما على المنهج أن يساعد التلاميذ على فهم أسباب التغيرات الثقافية. والنتائج التي تؤدى اليها. ويمكن أن يتحقق ذلك بربط ما يدرسه التلاميذ من موضوعات بما يحدث في المجتمع من تغيرات، كما يمكن عقد ندوات لمناقشة بعض المشكلات التي تنشأ نتيجة للتغيرات السريعة في الثقافة مثل: مشكلة حفظ السلام العالمي في العصر الذري، وأثر التليفزيون في حياتنا. والقيم الروحية في عصر العلوم...

علاوة على ان المنهج ينبغي أن يساعد التلاميذ على كشف ما في ثقافتهم من عيوب أو مواطن ضعف، ومناقشة نواحي قصورها. وتبين ما يترتب عليها من نتائج ضارة، والعمل على تنقية الثقافة الجديدة من هذه الشوائب.

2- المصادر الطبيعية في البيئة وعلاقتها بالمنهج:

يقصد بالمصادر الطبيعية – كما ذكرنا من قبل – ذلك الجزء من البيئة الذي نجده حولنا.

والمصادر الطبيعية في أية بيئة من البيئات متعددة، قد نعجز عن حصرها، وهى في الواقع تختلف من بيئة إلى أخرى، ومن أهم المصادر الطبيعية: الماء، والهواء، والشمس، والأماكن ذات المناظر الطبيعية الجميلة أوذات الشهرة التاريخية. ينبغي أن يساعد المنهج التلاميذ على:

- تعرف مصادر الثروة الطبيعية في بيئتهم بما يتناسب مع مستوى نموهم، والعمل على تنمية وعيهم بأهميتها، ومعرفتهم بأساليب الانتفاع بها، والمحافظة عليها، واتقاء ما قد يترتب على سوء استغلالها من أضرار.
- تنمية المهارات التي تتصل بالتعرف على خامات البيئة وظواهرها، والتدرب على استخدام الأساليب والوسائل المناسبة التي تمكنهم من حسن الانتفاع بها.
- استخدام الأسلوب العلمي في التفكير الذي يمكنهم من فهم الظروف والأسباب التي أدت إلى تكوين هذه المصادر الطبيعية وما يتصل بها من ظواهر مختلة، فهما يقوم على أساس علمي سليم بعيدا عن الخرافة، ويساعد على حسن الاطمئنان إلى البيئة، وتكوين صورة علمية واضحة عنها، وحسن التفكير في حل مشكلاتها، وابتكار الطرق والوسائل لتحسين علاقة الإنسان بالبيئة.
- تنمية اهتمامات التلاميذ بدراسة البيئة والإسهام في حل مشكلاتها.
- تنمية الاتجاهات المناسبة نحو البيئة مثل: النظرة العلمية إلى ظواهرها ومكوناتها، والمحافظة على مواردها، وتقدير جهود الدولة والهيئات والأفراد لصيانة ثرواتها وحسن الانتفاع بها.

وبكل ذلك تتعدل نظرة التلميذ إلى بيئته الطبيعية، وسلوكه نحوها، وما يربطه من العواطف السامية بها.

ثالثا: المنهج والمتعلم:

التربية عملية تستهدف مساعدة الأطفال على النمو الشامل. والتربويون يهتمون اهتماما

بالغا بتتبع الدراسات والأبحاث التي تتصل بسيكولوجية نمو الأطفال، إذ أن دراية المربى بخصائص نمو الأطفال تفيده فيما يأتي:

- فهم التلاميذ فهما يساعده على زيادة قدرته على توجيه سلوكهم، وإشباع حاجاتهم، وحل مشكلاتهم، وتنمية الميول المناسبة لديهم في مراحل نموهم المختلفة.
- تكيف الخبرات التعليمية طبقا لمستويات نضج التلاميذ، وما نتوقعه منهم في سن معينة، وتحت ظروف معينة.
- وضع النظم التعليمية والخطط والوسائل التي تحقق لكل تلميذ أقصى حد ممكن من النمو.
- توجيه كل تلميذ دراسيا ومهنيا على أساس علمي سليم، عن طريق فهم نمط نموه، وقدراته واستعداداته وميوله، ومساعدته على تقبل ذاته، وحسن التكيف للظروف التي يمر بها.
- استخدام مقاييس أكثر دقة لتقدير نمو التلاميذ في النواحي المختلفة، وقد أظهرت الدراسات السيكولوجية ما يلي:

أ) تعدد جبهات النجاح في المنهج، ويتم ذلك إذا اشتمل المنهج على عدد مناسب من الدراسات وأوجه النشاط المتنوعة، مما يساعد كل تلميذ على أن يجد في ظله ما يناسب استعداداته وحاجاته، ويجد الفرصة سانحة أمامه لكي يحقق النجاح، وذلك بدلا من أن يقصر المنهج اهتمامه على النواحي الأكاديمية وحدها، مما يجعل فئة قليلة من ذوي الاستعدادات الأكاديمية يحتكرون النجاح بينما يشعر سائر التلاميذ بمرارة الفشل.

ب) تكييف النشاط التعليمي للتلاميذ تبعا لمستوياتهم المتعددة، بدلا من التدريس بطريقة موحدة، وفرض مستوى دراسي موحد على جميع التلاميذ.

ج) تنويع الكتب المدرسية، والعمل على مراعاة مستويات متدرجة لها حتى تتلاءم مع مستويات التلاميذ بدلا من الاقتصار على كتاب مدرسي موحد في المادة الواحدة.

د) تقويم كل تلميذ في ضوء مستواه السابق، وما نتوقع أن يصل إليه من نمو في جميع نواحي شخصيته، بدلا من الاكتفاء بمقارنته بغيره من تلاميذ فرقته.

هـ) توجيه كل تلميذ دراسيا ومهنيا وإرشاده نفسيا على أساس استعداداته وقدراته وميوله وحاجاته وظروف حياته في المجتمع الذي يعيش فيه، وبذلك يحقق التلميذ النجاح والسعادة لنفسه، ويسهم في تحقيق الرفاهية لمجتمعه.

و) أن تبدأ المناهج في المراحل الأولى بصورة عامة، وفي صورة مناهج متكاملة دون أن تغرق التلميذ في التفاصيل والجزئيات التي لم يحن الوقت لدراستها، ثم يتدرج إلى دراسة فروع المواد وتفاصيلها بعد ذلك.

ز) أن نبدأ دراسة موضوع ما، بإعطاء صورة عامة مجملة عنه، قبل الدخول في التفاصيل.

ح) أن نبدأ بتعليم المهارات مثل القراءة باستخدام الطريقة الكلية التي تبدأ من الجملة إلى الكلمة إلى الحرف.

ط) أن نتيح للطفل عند تعلمه الكتابة الفرصة لنقش الحروف الكبيرة على لوحات كبيرة من الورق مثلا، ثم يتدرج بعد ذلك إلى استخدام الورق المعتاد، وقلم الرصاص للكتابة على مسافات متباعدة دون حاجة إلى الضبط الحركي الدقيق، ثم ينتهي باستخدام مسافات وأقلام وحروف أصغر.

ك) أن نبدأ بتعليم الطفل التحدث والكتابة، قبل أن يتعلم قواعد اللغة والهجاء.

وتستهدف التنظيمات الحديثة للمناهج مساعدة التلاميذ على تكامل خبراتهم، وذلك عن طريق ربط الحقائق بعضها ببعض، بحيث يدرك التلميذ العلاقات الهامة بينها، التي قد لا يدركونها بأنفسهم إذا أعطيت لهم المعرفة مفككة متناثرة، ومما يسهّل إدراك هذه العلاقات، أن تدور الدراسة حول موضوعات شاملة ذات معنى لديهم، وتتخطى دراستها الحواجز الفاصلة بين فروع المادة الواحدة، أوبين المواد المختلفة.

كما تركز المناهج الحديثة على الأساسيات التي يتكون منها هيكل كل مجال من مجالات المعرفة، وما تتضمنه هذه الأساسيات من قوانين ومبادئ وتعميمات ومفاهيم، وما يتطلبه كل ذلك من حقائق وظيفية مترابطة تساعد على بناء الأساسيات التي يعد اكتسابها أعظم فائدة لمواجهة مواقف الحاضر والمستقبل، كما أنها تكون أقل تعرضا للنسيان.

أدركت المدرسة الحديثة أهمية الحاجات في حياة التلاميذ، فاستهدفت مساعدتهم على إشباع حاجاتهم الأساسية، التي لا تنفصل بحال عن مطالب حياتهم وخصائص العصر والثقافة التي يعيشون في ظلها.

فالفرد لا يفكر إلا إذا واجهته مشكلة يهتم بها، فليس عجبا - إذن - أن نرى خريجي المدارس يتبعون في معالجة ما يعترضهم من مشكلات في حياتهم اليومية أساليب غير علمية.

والمدرسة الحديثة تستهدف مساعدة التلاميذ على حل مشكلاتهم، وتدريبهم على أسلوب التفكير السليم حتى يألفوه، ويدركوا مزاياه، ويصير جزءا من مقومات حياتهم، ولتحقيق ذلك نجد أن المناهج الحديثة تتضمن مشكلات التلاميذ المشتركة في كل مرحلة من مراحل التعليم، كما أنها لا تهمل المشكلات الخاصة. ينبغي أن يبحث المدرس عن الحاجات الأساسية التي تنشأ الميول في خدمتها، للعمل على إشباعها بالأساليب المناسبة.

تتكون الميول في أثناء تفاعل الفرد مع بيئته بقصد إشباع حاجاته المختلفة التي تتوقف عليها حياته، وقد تدفع الحاجة الواحدة بالفرد إلى اكتساب عدد لا يحصى من الميول التي تختلف في أنواعها وشدتها وما يترتب عليها من آثار.

فحاجة الفرد إلى الطعام مثلا قد تدعوه إلى البحث عن مصادره والاحتفاظ بقدر كاف منه، وقد يكتسب الفرد في أثناء ذلك كثيرا من الميول حول الزراعة وتربية الحيوان، وطرق تجهيز الأطعمة وطهوها وحفظها وغير ذلك.

وتعتبر الميول ((مقبولة)) إذا كانت محققة لصالح الفرد والجماعة، أما إذا كانت تضر بصاحبها أو بالمجتمع الذي يعيش فيه، فتعتبر ((ضارة)).

وواجب المربي تشجيع الميول الصالحة، أما إذا كانت ميول التلاميذ من النوع الضار أو المنحرف الذي لا تقره التربية، فمن الواجب تعديل الظروف المحيطة بالتلاميذ، وتهيئة الفرص أمامهم لإشباع حاجاتهم باكتساب ميول مناسبة تقرها التربية وتعمل على تنميتها. ينبغي أن يعمل المدرس على تنمية الميول المناسبة لدى التلاميذ وتكوين ميول جديدة.

يتوقف ما لدى الفرد من ميول على ما تتيحه له بيئته من فرص ومجالات لاكتساب بعضها أو عدم اكتسابها، فالبيئة الغنية ذات الفرص الوفيرة والإمكانيات المتعددة تساعد صاحبها على كثير من الميول. وكثيرا ما نشاهد أن الطفل الذي ينمو في بيت ذي مستوى ثقافي وفني رفيع تكون ميوله متعددة الجوانب. وذلك بخلاف ما يحدث في البيئة الفقيرة التي لا تتيح لصاحبها اكتساب ما تؤهله له استعداداته من ميول.

ولهذه الحقيقة التربوية أهمية كبيرة، إذ أنها توجهنا نحو الاستفادة من دراسة ميول التلاميذ بصورة تختلف عن الصورة التي كانت سائدة في الماضي، فلقد كان المدرس فيما مضى يحاول أن يتعرف ميول التلاميذ لكي يجعل منها نواة لما يقومون به من مشروعات أو أوجه نشاط. ومعنى ذلك أن المدرسة كانت تسير وراء الميول، فهي تقدم للتلاميذ ما يميلون إليه، أما في الوقت الحاضر فإننا ننظر إلى ما اكتسبه التلاميذ من ميول في ضوء إمكاناتهم المتعددة، وفي ضوء ما تكشف عنه نتائج الدراسات عند مقارنتهم بغيرهم من التلاميذ الذين يقاربونهم في السن والثقافة ممن يعيشون في بيئات أخرى، ثم تجعل من كل ذلك وسيلة لتشخيص نواحي الضعف أو القوة في بيئة هؤلاء التلاميذ، فإذا تبيّن لنا أنهم أخفقوا في اكتساب بعض الميول المناسبة التي لها أهمية تربوية، صار من الواجب أن نهيئ لهم الظروف التي تساعدهم على اكتسابها.

فعلى المنهج تقع مهمة تنمية ميول التلاميذ وغرس الجديد منها وحسن توجيهها بدلاً من مجرد السير وراءها والتقيد بها. ينبغي أن ينمي المدرس ميول كل تلميذ نحو الأعمال التي تتوافر لديه الاستعدادات والقدرات اللازمة لممارستها بنجاح.

هل هناك علاقة بين الميل الذي يتكون لدى الشخص نحو عمل من الأعمال أو لون من ألوان النشاط، وبين ما لديه من الاستعدادات والقدرات اللازمة لممارسة هذا العمل بنجاح؟

كثيرا ما نلاحظ أن الفرد لا يستطيع أن يكتسب ميلا نحو بعض النواحي الرياضية كالجري أو لعب الكرة أو بعض النواحي الفنية كالرسم إلا إذا توافرت لديه من القدرات ما يمكنه من ممارسة هذه النواحي ممارسة ناجحة.

ولما كانت قدرات الفرد تتأثر باستعداداته ومستوى نضجه، فإن ميوله تتطور تبعا لذلك. فالطفل الصغير الذي لا يميل إلى السباحة أو السباق في سن مبكرة قد يهوى هذين النوعين من النشاط الرياضي وغيرهما عندما يقوى جسمه، وتشتد عضلاته، وتتوافر لديه القدرات اللازمة لممارستها.

وفي مراحل النمو الأولى من حياة الأطفال تكون ميولهم متمشية مع قدراتهم إلى حد كبير، ولكن عندما يزداد الأطفال نموا، ويستطيعون القيام بعدد لا يحصى من الأفعال وأنواع السلوك، فعندئذ يكون لدى الطفل الفرصة لاختيار بعض الأفعال أو ممارستها في ضوء ظروف حياته وإمكانيات بيئته. وفي هذه الحالة لا تكون الميول التي تظهر عند الأطفال دالة كل

الدلالة على ما لديهم من قدرات، ويرجع ذلك إلى أن القدرة والاستعداد لا تظهر وحدها، بل تحتاج إلى تهيئة الظروف المناسبة التي تساعد على ظهورها، فالطفل ذو الموهبة الموسيقية لا ينتظر منه أن يظهر ميلا إلى الموسيقى إلا إذا توافرت لديه الظروف المناسبة لإظهار موهبته، ونمو قدرته.

وعلى ذلك فإن عدم وجود ميل معين لدى الشخص، لا يعد دليلا حتميا على عدم استعداده في هذه الناحية، أو عدم توافر القدرة الكافية لديه لاكتساب هذا الميل.

ويعنى المنهج بالكشف عن استعدادات كل تلميذ، لكي نساعده على تنمية الميول المناسبة حولها.

هذا وقد يكتسب الفرد ميلا معينا تحت ضغط بعض المغريات، كما يحدث عندما يميل الشخص إلى مهنة مثل الطب تحت إغراء ما يلقاه الأطباء في حياتهم من كسب مادي أو تقدير اجتماعي، وقد لا يكون لدى ذلك الشخص من الاستعدادات أو القدرات ما يمكنه من النجاح في هذه المهنة، فيضطر تحت تأثير ما يكتشفه من نقص قدرته على القيام بأعباء هذا العمل إلى الانصراف عنه، والبحث عن هواية أخرى تتفق مع ميوله وتتجلى فيها مواهبه، فتراه يشتغل في وقت فراغه بقراءة القصص أو قرض الشعر أو غير ذلك من الهوايات الأدبية.

والمنهج الصالح هو الذي يساعد التلاميذ على الكشف عن استعداداتهم في الوقت المناسب، وفي تكوين ميول مناسبة حولها، وبذلك تتم الملاءمة بين الميول والاستعدادات. ينبغي أن يوفر المدرس فرص النجاح أمام التلاميذ في تكوين الميول.

فللنجاح تأثير ملحوظ على تكوين الميول، فالشخص الذي يقوم بعمل من الأعمال لأول مرة، يترقب نتيجته، ويتأمل شعوره عند ممارسته، فإذا كان هذا الشعور سارا، وإذا تكلل عمله بالنجاح دعاه هذا إلى تكرار العمل طمعا في مزيد من النجاح. وأدى ذلك بدوره إلى زيادة الإتقان واكتساب المهارة، وبالتالي إلى مزيد من النجاح، وبذلك يتكون لدى الشخص ميل نحو هذا العمل.

وإذا كان للنجاح هذا الأثر في تكوين الميل، فإن الفشل ما يناظر هذا الأثر في الاتجاه العكسي، فالفشل يقتل الميل، ويصرف الشخص عن مزاولة العمل الذي فشل فيه، أو يجعل هذا العمل بغيضا إلى نفسه.

ويتوقف نجاح الفرد في عمل من الأعمال، أو فشله فيه على بعض العوامل الهامة، فمن ذلك: استعداده كما أوضحنا آنفا، ومن ذلك شعوره بأهمية العمل الذي يقوم به، ومدى استفادته منه، وبما يقدمه له من العون على حل مشكلاته.

وقد ذكر تلاميذ المدارس الثانوية عند بيان أسباب كراهيتهم لبعض المواد الدراسية والموضوعات التي تقدمها المدرسة لهم: جفاف المناهج وإخفاقها في معالجة مشكلاتهم أو ربطها بحياتهم وحاجاتهم.

ومما هو جدير بالذكر أن النجاح والفشل أمران نسبيان، يتوقف كل منهما على فكرة الإنسان عن نفسه، وما يتوقعه من نتائج، أو يصبو إليه من أهداف، فعجز التلميذ الصغير عن فهم تركيب الذرة أو النظرية النسبية لا يضيره ولا يشعره بالفشل بمثل ما يشعر به عندما يعجز عن حل مسألة حسابية بسيطة يستطيع معظم زملاءه في الفصل أن يقوموا بحلها، لذلك ينبغي أن تهيئ المدرسة فرص النجاح للتلاميذ، حتى تساعدهم على كسب ميول جديدة، وتدعيم الثقة في النفس. ينبغي أن يتذكر المدرس أن الميول التي يكونها التلاميذ نحو مادة ما تتأثر بشخصيته، والعلاقات التي تربطه بتلاميذه.

فلشخصية المدرس وعلاقاته بتلاميذه تأثير في توجيه ميولهم، وكثيرا ما نجد أن بعض التلاميذ يحبون مادة من المواد الدراسية أو يبغضونها بسبب حبهم لمدرس هذه المادة أو كراهيتهم له.

وعند دراسة ميول التلاميذ في المرحلة الثانوية ذكر كثير من التلاميذ أنهم يحبون بعض المواد أو يبغضونها بسبب نوع العلاقة التي تربطهم بمدرس هذه المادة. فعلى المدرس أن يفهم تلاميذه ويعمل على تحسين علاقاته بهم.

ما يبقى بعد ذلك هو الحديث عن المنهج والذكاءات المتعددة التي يمتلكها المتعلمون.

إن التقدم العلمي والتطور التكنولوجي من أهم سمات عالمنا المعاصر، وحتى يستطيع الأفراد التفاعل مع هذا العالم والمشاركة في تطوير مجتمعاتهم أمسى الاهتمام بالثروة البشرية ضرورة حتمية لتقدم الدول، والتربية بدورها تسهم بدور بالغ الاهمية في تحقيق هذه الغاية، فالتربية تهتم بالفرد باعتباره محور العملية التعليمية.

وعلى النظام التعليمي تلبية عدة متطلبات أساسية منها الاهتمام بالبحث عن التغيرات العقلية التي يمكنها أن تؤثر على التحصيل الدراسي للطلاب، وخاصة الذكاءات المتعددة، ومحاولة مقابلة تلك المتغيرات بتنويع الخبرات والمعارف بطريقة تتناسب مع تلك القدرات المختلفة، وحيث يفتح المجال أمام المعلمين لاستثمار الانشطة العقلية كافة التي يمتلكها الطلاب، والعمل على تنميتها ورعايتها باعتبارها عمليات حيوية ديناميكية.

وقدمت هذه النظرية للذكاءات المتعددة فكرا تربويا جديدا، حيث ثبت أن الذكاء غير ثابت، وان الأشخاص قادرون على تطوير ذكائهم بصورة جيدة، وأن الذكاء ليس نوعا واحدا، بل هو عدد من الذكاءات قابلة للنمو والتطور من خلال وسائط ومناشط متعددة، وذلك إذا ما أعطيت الاهتمام المناسب.

إن المقولات السابقة ((اعرف نفسك)) كما قال سقراط، ((وكل الرجال بالطبيعة يحبون أن يعرفوا)) كما قال أرسطو، و((انا افكر لذلك انا موجود)) كما قال ديكارت كانت هي المقدمات التي مهدت لنظرية الذكاءات المتعددة التي وضعها جاردنر، حيث اكتشف أن جميع الأفراد لديهم على الاقل سبعة ذكاءات مختلفة تعمل بدرجات متفاوتة، وان الافراد يختلفون في بروفيلات الذكاء الخاص بسبب الوراثة، والظروف البيئية، فلا يوجد شخصان لديهما الذكاءات نفسها حتى لدى التوأم، وان تطوير هذه الذكاءات يسمح للأفراد أن يسهموا في مجتمعاتهم من خلال قدراتهم الخاصة.

وهذه الذكاءات هي:

- **الذكاء اللغوي أو اللفظي**، ويعنى القدرة على استخدام اللغة بشكل فعال كوسيلة للتعبير والاتصال، مثل: الشعراء والكتاب، من رواية قصص والغاز وطرائف والعاب كلامية ومفردات لغوية وقصائد وتاليف شعرية.
- **الذكاء المنطقي الرياضي**، ويعني القدرة على التفكير بشكل منطقي، حيث يتم استخدام الأرقام بشكل فعال، والتعامل العملي مع المشكلات، وتمييز العلاقات وأنماط المفاهيم والأشياء.
- **الذكاء المكاني**، ويعني القدرة على التفكير بشكل بصري، وامتلاك القدرة على تصوير الأفكار المكانية والبصرية بدقة، وإدراك العلاقات بين الأشياء والمكان، وهو يخدم غايات

علمية متعددة، حيث يساعد على التفكير وطريقة لالتقاط المعلومات ولصياغة المسائل وحل المشكلات.

- **الذكاء الموسيقي**، ويعني القدرة على تذوق الأشكال الموسيقية المتنوعة بالإضافة إلى استخدام الموسيقى كوسيلة للتعبير: حيث يميل الطلاب إلى الاستماع وعزف الموسيقى، وتأليف النغمات والغناء.
- **الذكاء الجسمي الحركي**، ويعني القدرة على استخدام أجسادهم بمهارة كوسيلة للتعبير أو للعمل بمهارة مع الأشياء والأنشطة التي تتضمن المهارات الحركية الدقيقة والواضحة مثل الرقص والتمثيل واستخدام لغة الجسم، ويتم عن طريق التآزر بين الأجهزة العصبية والعقلية والإدراكية.
- **الذكاء البين شخصي**، ويعني القدرة على الاستجابة بشكل فعال ومناسب مع الآخرين، وفهم مشاعرهم ودوافعهم، والتمييز بين الآخرين من حيث أمزجتهم، واهتماماتهم، ويميل أصحاب هذا الذكاء إلى التمتع بالأصدقاء، والتعاطف مع الآخرين، والعمل كعضو في فريق، ويتفرع هذا النوع من الذكاء إلى: تنظيم المجموعات، والحلول التفاوضية، وإقامة العلاقات الشخصية، والتحليل الاجتماعي، واكتشاف مشاعر الآخرين ببصيرة نافذة. واجتماع هذه المكونات يحقق تهذيب العلاقات، والجاذبية، والنجاح الاجتماعي، والذكاء الاجتماعي.
- **الذكاء الضمن شخصي**، ويعني معرفة الذات بشكل دقيق بما في ذلك معرفة نقاط القوة الذاتية والأهداف والمشاعر، ويميل الافراد إلى التحكم في مشاعرهم، والتعلم من خلال الملاحظة، والاستماع. حيث يبني ويكون هؤلاء الأفراد نموذجا عقليا صحيحا لأنفسهم، ويعتمدون على اتخاذ قرارات جيدة عن حياتهم : فهم يعرفون قدراتهم ويدركون كيف يستخدمونها على نحو افضل.
- **الذكاء الطبيعي**، ويعنى القدرة على التعرف والتمييز والتصنيف للنباتات والحيوانات، وهم يميلون إلى قضاء وقت في الخارج، والاستماع إلى الأصوات التي تحدثها الطبيعة، وملاحظة العلاقات في الطبيعة وتصويرها .

إن نظرية الذكاءات المتعددة توسع من مفهوم الذكاء ليشمل ألوان الطيف العريض للبنى النفسية. إن العقول الإنسانية لا تعمل جميعها بالطريقة نفسها، والناس ليست لديهم نقاط

القوة المعرفية نفسها، فبعض الناس اقوياء في ذكاء واحد وضعفاء في ذكاءات أخرى، وبعض الناس بسبب التفاعل الدائم بين الوراثة والتدريب المبكر يكونون قادرين على أن يطوروا ذكاءات معينة أكثر من الآخرين. والأسوياء قادرون على أن يفيدوا ويوظفوا جميع ذكاءاتهم، كما أن كل فرد قادر على التعامل مع العالم من حوله من خلال أساليب مختلفة هي ذكاءات الإنسان، أي إنه يتعامل مع الآخرين من خلال اللغة، والمنطق الرياضي والتقدير، والموسيقى، واستخدام مهاراته الجسمية في حل المشكلات، وفهمه للآخرين، وفهم الإنسان لنفسه.

إن الأخذ بنظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقها في مجالات التعليم والتعلم في مؤسساتنا التعليمية يستوجب تحديثا وتطويرا واضحا في الأهداف التربوية التقليدية، وهي بذلك تعد نقلة نوعية في ميدان التربية والتعليم، حيث إنه يتوجب علينا أن نأخذ مسألة الفروق بين المتعلمين بمنتهى الجدية، فلا يصح أن نعلم جميع الطلاب المواد التعليمية ذاتها وبالطريقة ذاتها: فلدينا من خلال التكنولوجيا سبيل، لأن نؤكد تفريد التعليم، وأن نراعي الفروق الفردية بين الطلاب في غرف الدرس وفي إعداد البيئات التعليمية المختلفة كما أن أساسيات المواد التعليمية يجب أن تقدم للطلاب بطرق مختلفة تتفق مع قدرات كل منهم : حتى ننمي ونطور القدرات الكامنة العقلية والاجتماعية.

إن نشر الفكر الخاص بالذكاءات المتعددة يساعد على رعاية المتفوقين وتدريب المعلمين على توظيفه، وعلى استخدام أدوات لتحديد الذكاءات السائدة لدى كل الطلاب وبناء البرامج الدراسية المناسبة لهذه الذكاءات لدعمها وتنميتها، وعليه يتم اختيار الاستراتيجيات التعليمية المناسبة لتشكيل بيئة تعليمية أكثر إثراء وفاعلية، واختيار أنشطة ومواد تقويمية تستجيب لهذه الذكاءات. وهذا الأمر يستوجب علينا تطوير برامج إعداد المعلمين في كليات التربية : بحيث يتدرب المعلمون قبل تخرجهم في كليات التربية على اكتشاف ذكاءات الطلاب، وأساليب التعليم والتعلم والأنشطة والتقويم المناسب.

ويمكن أن يشكل المعلمون فرقا على أساس نواحي قوة كل منهم، ويكون كل مدرس مسئولا عن ذكاء محدد من ذكاءات الطلاب وينتقل الطلاب من حجرة إلى حجرة أخرى يتعلمون من أكثر من معلم، في كل وحدة من وحدات الدراسة، أي أن المنهج الدراسي ينفذ بطريقة تعتمد على الذكاءات المتعددة، وكذلك المهام التعليمية تبنى على أساس نوع الذكاء الذي يتميز به كل طالب.

وهنا لابد من أن نعلم الطلاب في إطار البهجة والتدفق العاطفي والحالة الايجابية التي يجسدها المعلم بهدف حفزهم وتنمية دوافعهم للتعلم وإشعارهم بالتحدي الذي يحقق اللهفة على إنجاز المهام التعليمية في سرور وجرأة وتحد وتأمل، وحيث يتعلم الطلاب ببساطة وبطرائق مختلفة، ويطبقون ما سبق تعلمه، بل إنهم يصبحون قادرين على الحوار والمناقشة.

والسؤال الآن هو ماذا نستفيد من ذلك؟

الإجابة إنه على المنهجيين العرب أن يعطوا مزيدا من الاهتمام لتنمية الذكاء الاجتماعي للمتعلمين، فهذا الصنف من الذكاء يتعلق بالقدرة على التعامل والتفاعل مع الآخرين، وما أحوجنا كعرب أن نتقن تلك المهارات في وقت يستثمر أعداؤنا دهاءهم وإتقانهم لتلك المهارات لتحقيق أهدافهم التالية:

- تهيئة رأي عام عالمي ضدنا من خلال كسبهم لمودة الآخرين.
- محاولة الإيقاع بين العرب بعضهم وبعض، نتيجة درايتهم بخصائصنا وسماتنا، وسلبياتنا وإيجابياتنا.
- استثمار الحدة التي يتعامل بها بعض العرب مع أعدائهم والاستفادة من ذلك بخبث ودهاء بإعطاء تفسيرات خاطئة عن المبادئ التي نحيا ونقوى بها.

ولعل القائمين على تطوير المناهج في المنطقة العربية ينتبهوا إلى ضرورة تنمية القدرات التالية لدى المتعلمين:

- إصدار أحكام راشدة في المواقف الاجتماعية.
- إدراك ومعرفة وتحليل وتفسير الحالة النفسية للأفراد المحيطين بنا.
- ملاحظة السلوك الإنساني والاستفادة منه.
- التكيف مع الآخرين.
- تقبل التباين والاختلاف بين الأفراد
- التفاوض والتعامل بحكمة مع الرأي الآخر.
- التعاون مع الآخرين من اجل النجاح معهم وبهم.

- ضبط النفس.
- التواضع وإنكار الذات.
- التعامل مع الاعمار المختلفة بحكمة، وإدراك دور كل جيل في بناء المجتمع، واحترام القوانين الإلهية المختصة بتعاقب الأجيال واختلافها.

الحق يقال إننا نفتقر إلى مصداقيتنا مع انفسنا، ومعظمنا يعيش بمعزل عن ذاته الحقيقية، ويفتقر إلى مهارات الذكاء الشخصي، وأهم مظاهر ذلك الاغتراب عن الذات الحقيقية ما يلي:

- لا يتقبل الفرد مصارحة الآخرين له بعيوبه، وقد يتهمهم بمعاداته أوحقدهم عليه أوما شابه ذلك.
- كل شخص يسعد بالإطراء الذي يوجهه الآخرون، ونادرا ما يتحرى ذلك الشخص مدى صدق هذا الإطراء، وهل هو حقيقة أم مجرد نفاق ومداهنة، بل يذهب غالبية الناس إلى التيقن بأن تكرار الإطراء من اناس متعددين مؤشر لمصداقية ذلك الإطراء.
- عندما يذهب البعض منا إلى استطلاع آراء الآخرين فيه ليعلم ذاته الحقيقية من خلال وجهة نظر الآخرين، فيكاد أولئك البعض أن يحددوا ويوجهوا الآخرين لما يريدون أن يسمعوه منهم.

ولعل ما أدى إلى افتقارنا لتقبل المصارحة فيما يختص بشخصيتنا وحقيقتنا هو قصور في إعدادنا التربوي الذي تلقيناه في المنزل وفي المدرسة، وتعتبر عملية تنمية الذكاء الشخصي أحد أهم مسئوليات المنهج في العصر الراهن، وينتظر مجتمعنا العربي من المنهجيين تنمية مهارات الذكاء الشخصي من خلال التأكيد على المفاهيم التالية عبر المنهج:

- وجود عيوب بشخص ما - وإن تعددت - لا تنقص من قدر ذلك الشخص، وعلينا أن ندرب المتعلمين على تقبل مفهوم حتمية وجود عيوب في كل إنسان، وعلينا أن نمد المتعلمين بالنصح والتوجيه الخاص بتعديل العيوب، وتحسينها قدر المستطاع، مع التأكيد على احتمالية عدم القدرة على التخلص من عيب أو اكثر، أو ظهور عيوب أخرى جديدة، فمادام في العمر بقية فالعيوب ظاهرة حتمية.
- تدريب المتعلمين على البحث الذاتي عن مميزاتهم، وعدم الاعتماد كلية على رأي الآخرين

فيهم، ففي كثير من الأحيان ينبهر الفرد بمديح الآخرين ولا يبالي إن كان ما يقولونه صدقا أوانه نوع من المداهنة والنفاق، لتحقيق مكاسب مادية أو معنوية من وراء ذلك.

- تدريب المتعلمين على نقد الآخرين نقدا موضوعيا لإفادتهم والاستفادة من خبراتهم، والحقيقة أن كلمة نقد عند معظمنا تعني التقاط العيوب، وتسليط الأضواء عليها، والسخرية منها، ونحن في حاجة ماسة إلى توضيح أهمية النقد لكل من الناقد والمنقود. وعلينا أن ندرب المتعلمين على تقدير أعمال الآخرين، فحتى وإن تعددت أوجه القصور فهذا هو ما جادوا به وفق قدراتهم، وعلى الجميع ألا يسخر من محدودية قدرات الآخرين أو قصورها.
- إعلاء مفهوم تقدير الذات "*Self- esteem*" عند المتعلمين، وسنورد بالتفصيل مزيدا من المعلومات عن تقدير الذات في أحد الفصول التالية.

وقد يظن البعض أن الأنشطة التي تمارس في المدرسة داخل الفصل أو خارجه ما هي إلا ضربا من ضروب اللعب واللهو من أجل توفير المتعة فقط أومن أجل العمل على استرخاء العقل من العمليات العقلية التي تحدث نتيجة التعامل مع المواد الأكاديمية، والحقيقة أن هذا الظن ليس في محله، فكما ذكرنا من قبل فإن الذكاء الحسي، والذكاء الحركي يتساويان مع الذكاء اللغوي، والإدراكي، والرمزي في أنهم جميعا صنوف من الذكاء ولاشيء أخر.

وينبغي علينا جميعا كتربويين أن نغير من مفهومنا للذكاء بمعناه التقليدي الذي يعنى القدرة على الحفظ والاسترجاع، والتحصيل في المواد الأكاديمية فقط دون اعتبار أن التفوق في القدرات الفنية والقدرات الحركية من علامات الذكاء.

وعلينا أن نغير من النظر إلى الذين يحصلون على درجات أقل من أقرانهم ويدخلون جامعات تعتمد على قدرات مثل الفنية أو الحركية أو ما شابه ذلك على أنهم ليسوا أذكياء لأنهم لم يحصلوا على مجموع درجات يذهب بهم إلى كلية الطب مثلا أو الهندسة أو ما شابه ذلك. فإذا كان من يدخل كلية التربية الفنية مثلا أو التربية الرياضية غير أذكياء لما كان هناك أوائل منهم، يتفوقون على أقرانهم، ثم يعينون معيدين يحصلون على الماجستير والدكتوراه في تخصصاتهم، بل ويخرجوا علينا بنتائج أبحاثهم التي تضيف إلى الثقافة البشرية الكثير.

ويجدر بنا أن نوجه المقترحات التالية للمنهجيين عند تصميم وتطوير وتقويم المناهج:

- مراعاة أن موادا مثل التربية الرياضية والتربية الفنية والتربية الزراعية ليست موادا ترفيهية لاسترخاء العقل، بل تتعلق بالقدرات العقلية، ويتم فيها تفاعل بين الطالب والمعلم والمنهج تفاعلا يتضمن عمليات عقلية متعددة يقوم بها المتعلم.
- إفساح المجال للموهوبين رياضيا أو فنيا، أو ما شابه ذلك لممارسة ما هم موهوبون فيه دون اعتبار إكثارهم من تلك الممارسات إهمال منهم للمواد التعليمية المهمة، فتلك الاهتمامات تمثل لأولئك الطلاب اهتماما بأهم المواد الخاصة بهم، وذلك حتى لا نفقد موهوبينا مثلا في المجالات الفنية والرياضية المتعددة.
- إتاحة الفرصة للموهوبين لإظهار مواهبهم من خلال منافسات منظمة تعطي لأولئك الموهوبين الفرصة للثقة بأنفسهم حينما يظهرون تفوقهم للآخرين الذين ربما يتفوقون عليهم في قدرات أخرى، وينبغي عدم اعتبار أن تلك المنافسات خارج المنهج، بل هي جزء أساسي من المنهج الذي يراعي الجوانب الوجدانية والانفعالية عند تلك الفئة من الموهوبين، كما أنها تنمي عند غير الموهوبين في منافسة ما (المشاهدين من المتعلمين) قيما، وسلوكيات، ومفاهيم، وأحاسيس لازمة وضرورية لهم.

إنه ينبغي أن يكون لكل طالب سجل يحتوي على درجاته التراكمية في المواد المختلفة طوال سنوات الدراسة، على أن يصاحبه ذلك السجل عند الانتقال من مرحلة تعليمية للدراسة في مرحلة تعليمية أخرى، بل ينبغي أن تتحدد نوعية الدراسة في المرحلة التعليمية وفق درجات الطالب التراكمية في ذلك السجل.

فعلى سبيل المثال إذا كان محمد ومصطفى يدرسان في المدرسة الإعدادية فينبغي أن يكون لكل منهما سجل يحتوي على درجاتهما في مادة الرياضيات مثلا طوال سنوات دراستهما في المرحلة الإعدادية والابتدائية معا، فتكون الدرجات التراكمية لمحمد في الرياضيات مثلا "360" وتكون لمصطفي مثلا "389"، ويكون لكليهما درجة تراكمية في المواد الأخرى كافة، مثل اللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والتربية الفنية، والتربية الموسيقية... الخ.

وحيث إن الدرجات في المواد السابقة ترتبط بالقدرات المتخصصة للتلميذين ونموها على مدار السنوات، فإن تلك الدرجات تعد إلى حد كبير مؤشرا حقيقيا لمستوى القدرات المتخصصة التي يتمتع بها كلا التلميذين وعليه " فالبروفيل " الخاص بكل تلميذ والذي

يحتوى على درجاته التراكمية في كل المواد ينبغي أن يكون العامل الرئيس الذي يتم على أساسه إلحاق كليهما بالتعليم الثانوي العام، أوالزراعي، أوالصناعي، أوالرياضي.

وفي نفس الوقت لابد وان يكون لكل نظام تعليمي ثانوي متطلبات خاصة "ببروفيل "التلميذ القادم من المرحلة الإعدادية.

وما قيل في الفقرتين السابقتين يمكن تطبيقه عند الالتحاق بالجامعة، فيكون لكل كلية متطلبات خاصة " ببروفيل " الطالب الذي يمكنه الالتحاق بتلك الكلية، وبالتالي يلتحق الطلاب بالكليات التي تتوافق مع قدراتهم المتخصصة بعيدا عن المجموع الكلي الذي لا يعبر عن الاستعدادات الحقيقية للطالب للنجاح في كلية ما أو أخرى.

وبهذه الطريقة ينتهي دور "مكتب التنسيق" الموجود في بعض البلاد العربية، وتستبدل العملية بأن تعلن كل كلية في الجريدة الرسمية " البروفيل " المرغوب فيه، ثم يتقدم الطلاب، وتعلن النتيجة في غضون عشرة أيام، حيث يتم ترتيب "البروفيلات " لاختيار الأفضل باستخدام الكمبيوتر.

ويمكن للطالب ذاته أن يتقدم لأي عدد من الكليات بطلبه مرفقا به "بروفيله" مادام " بروفيله" ينطبق عليه الحد الأدنى الذي تطلبه الكلية، وإذا وجد الطالب أنه مقبول بأكثر من كلية فإنه يقوم باختيار الكلية الأفضل له، ثم يتقدم ببقية أوراقه إليها.

وهكذا يصبح التنسيق لا مركزيا، فتحدد كل كلية " بروفيلها " كل عام، ثم ترتب المتقدمين وتختار الأفضل، نعتقد أن هذا الأمر لن يكون عسيرا في ظل توافر المستحدثات العملية مثل "الكمبيوتر " و" البريد الإلكتروني " و" الفاكس "، وما إلى ذلك.

4

المنهج والتربية البيئية

- دور التربية في مجال البيئة
- مفهوم التربية البيئية
- التربية البيئية النظامية وغير النظامية
- أهداف التربية البيئية
- أساسيات التربية البيئة
- الوضع الراهن للتربية البيئة في المنطقة العربية
- التربية البيئية في برامج إعداد المعلمين
- دور وسائل الإعلام في التربية البيئية
- أهمية توفر مصادر غنية وفعالة لإعداد برامج التربية البيئية
- خاتمة

الفصل الرابع

المنهج والتربية البيئية

أصبح الإنسان اليوم هو مشكلة البيئة الأولى، وذلك لأن أنظمتها لم تعد في مقدورها الاستجابة لمطالبه المتزايدة،التي فاقت طاقة الاحتمال المحدودة لتلك الأنظمة وأصبحت البيئة تعاني من جراء النشاطات البشرية المتعددة الجوانب التي قيدت قدرتها على العطاء كما قيدت في نفس الوقت طاقتها وإمكانياتها وأخلت بتوازنها.

ولقد بلغ الإنسان في تأثيره على بيئته وقدرته على تغييرها وإحداث الخلل في علاقتها الطبيعية مراحل تنذر بالخطر، إذ تجاوز في بعض الأحوال قدرة النظم البيئية الطبيعية على الاستيعاب وعلى الاحتمال وإحداث إختلالات بيئية تكاد تهدد حياة الإنسان نفسه ومدى قدرته على البقاء على سطح الأرض، وما يهدد الأجيال القادمة بالأمراض وبنقص الموارد وبفسادها. وقد تعاظم تأثير الإنسان في القرن العشرين بما استحدثه من تكنولوجيات وبما سخره من طاقات لم يكن للبيئة الطبيعية عهد بها من قبل. ومن قبل ذلك كانت البيئة الطبيعية تستجيب للإنسان ولأعماله وتتناغم معه. وظل الإنسان يستنزف مواردها حتى وصل الأمر الآن إلى مرحلة يمكن أن تسمى مرحلة اللاعودة، ومن هنا وجب على الإنسان أن يعي هذه الحقيقة، وأن يتبصر هذه المرحلة من علاقاته بالبيئة، وهي المورد الذي يغترف منه احتياجاته المتزايدة، وهي أيضا المصب الذي يصرف فيه مخلفاته ونفاياته. ولكي يحقق الإنسان توازنا بين متطلباته المتصارعة في التزايد مع النمو السكاني والتطلعات الاستهلاكية، وبين قدرة البيئة على العطاء وعلى الاستيعاب فإن عليه أن يدير شئون البيئة كما يدير رب البيت شئون أسرته.ومن هنا يتعين عليه أن يدرك علاقتها وقدراتها واستجابتها، ومن هنا أيضا تبرز أهمية التعليم والتثقيف والتنوير بقضايا علاقة الإنسان بأحوال بيئته،لأن ذلك هو المدخل السليم لترشيد سلوك الإنسان وتبصيره بالتوابع البيئية لأعماله وقراراته، وأدق دقائق تعامله مع البيئة، حتى يستعيد الإنسان الانسجام بين حياته ومتطلباتها وبين الاتزان السليم في النظم

البيئية التي يعيش في إطارها ولتكون التنمية الاقتصادية والاجتماعية على أسس بيئية سليمة تضمن للإنسان احتياجاته دون أن يفسد بيئته، على هدى من قول كريم: "كلوا واشربوا من رزق الله ولا تعثوا في الأرض مفسدين".

دور التربية في مجال البيئة:

التربية عملية تنمية للاتجاهات وللمفاهيم والمهارات والقدرات عند الأفراد في اتجاه معين لتحقيق الأهداف التي يضعها المفكرون لكي تحققها هذه العملية الأساسية التي تعتمد عليها حياة الأفراد ورفاهيتهم وتنمية مجتمعاتهم،وقد كان ولا يزال تعريف الفرد بمقومات بيئته الطبيعية والاجتماعية من أهم الأهداف التي سعت وتسعى التربية لتحقيقها، وإن اختلفت الوسائل للوصول لذلك، ومن هنا تعددت النظريات التربوية من حيث الوسائل التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف التي يحددها المفكرون ببصيرتهم وتعمقهم في حاجات الفرد وحاجات المجتمع. فهناك أهداف ثابتة في مختلف المجتمعات تعمل التربية على تحقيقها،مثل مهارات القراءة والكتابة والحساب. وتفهم عناصر البيئة وظواهرها. بأسلوب علمي يبعد الفرد عن الخرافات الشائعة، وتنمية التفكير والاتجاهات العلمية، ومواجهة المشكلات،فالتربية دائما تسعى إلى التعرف على حاجات ومشكلات الفرد والمجتمعات وإيجاد الحلول الواقعية لها بمختلف الوسائل.

ونحن نتناول هنا جانبا رئيسيا من الجوانب التربوية التي تتعلق ببقاء الإنسان واستمرار وجوده على هذا الكوكب الذي نعيش فيه، هذا الجانب الذي يعالج كيفية تعامل الإنسان مع بيئته ومصادرها بطريقة تكفل له حسن استغلالها وتؤدي إلى استمرار التوازن بينه وبين تلك المصادر لاستمرار وجوده وتمتعه بتلك المستويات من المعيشة التي توصل إليها عن طريق كفاحه الدائب على مر العصور. ومن المعروف أن الإنسان يعتمد اعتمادا مطلقا في حياته وتقدمه على البيئة وما فيها من مصادر طبيعية،وعليها يعتمد في تطوير معيشته ومؤسساته الاجتماعية والاقتصادية بل ووجوده،فضوء الشمس والهواء والماء والتربة هي العناصر التي لا يمكن للإنسان أن يحيا بدونها فالهواء وضوء الشمس والماء لازمة لبقائه حيا كما يحتاج إلى التربة والعوامل السابقة معها لكي تقوم عليها حياة النبات والحيوان كمصادر لغذائه،وربما يستطيع الإنسان الحياة بدون المعادن. إلا أن حياته تكون بدائية عاشها أسلافه في العصر الحجري. وتتطور حاجة الإنسان إلى المصادر الطبيعية بتطور قدرته على استغلالها،فلقد ظلت

المصادر المعدنية من فحم وبترول ومعادن مطمورة تحت سطح الأرض وفوق سطحها لملايين السنين دون أن يتنبه إليها أو يستغلها .ولم يكن لها حينئذ أي أثر على حضارته. وبتطور فكر الإنسان وازدياد فهمه لهذه المصادر استطاع أن يستفيد منها ،ويتحكم في مدى تطوير استفادته من هذه المصادر للثروة التي تتجمع لديه من المعرفة العلمية والقدرة التكنولوجية، وبتطور هذه المعرفة تختلف أهمية المصادر الطبيعية، فتقل أهمية ما كان منها في غاية الأهمية في يوم من الأيام مثل الفحم، وتتزايد أهمية مصادر أخرى كانت مجهولة ومهملة من قبل مثل البترول والمواد المشعة والذرية وغيرها .

وعلى الرغم من أهمية المصادر الطبيعية لحياة الإنسان واعتماده اعتمادا كليا عليها لبقائه وتطوره وتطوير سبل معيشته، إلا أن حسن استغلالها وصيانتها أصبح أمراً حتميا نتيجة لتزايد عدد السكان التدريجي، بالنسبة للمصادر المحدودة على هذا الكوكب الذي يعيش عليه، ولقد قدم العلم ويقدم دائما من وسائل وطرق الاستفادة من الكثير من المصادر التي لم تكن تستخدم في الماضي ليعوض عن نقص في بعض الخامات الطبيعية،فقد استطاعت الكيمياء التخليقية إنتاج منسوجات ومطاط وأدوية وغير ذلك، إلا انه يمكن القول بان هذا لا يمكن أن يقلل بأي حال من الأحوال من أهمية المصادر الطبيعية في بيئتنا ،فهي الأصل في مثل هذه الاستخدامات المستحدثة. ومنذ تفجرت ينابيع الثروة الصناعية أقيمت منشئات ضخمة ومدن كبيرة وتنوعت وسائل النقل وما تحتاجه من طرق،وكذلك ما تنفثه الآلات من غازات والمصانع من فضلات أدت دون شك إلى التأثير في توازن البيئة الطبيعية بصورة حتمت العمل على حسن استغلالها وصيانتها .

ويمكن القول بوجه عام أن التربية تشكل محاولة الخلاص من المشكلات البيئية التي تهدد نوعية حياة الإنسان على الأرض، عن طريق توضيح المفاهيم والعلاقات المعقدة التي تربط الإنسان ببيئته، وتساعده على التعرف على مشكلاتها . وتلافي هذه المشكلات وحلها إذا واجهته. والتربية البيئية مسئولية النظم التعليمية على اختلاف مستوياتها كما وأنها مسؤولية موسسات أخرى عديدة في المجتمع ومن أهمها وأكثرها فاعلية وسائل الإعلام.

مفهوم التربية البيئية:

تعددت الآراء في معنى التربية البيئية ومدلولها وذلك بتعدد مدلول العملية التربوية

وأهدافها من جهة، ومدلول البيئة من جهةأخرى. فقد يرى بعض المربين أن دراسة البيئة في حد ذاتها ضمان لتحقيق تربية بيئية،في حين يرى البعض الآخر أن التربية البيئية - أشمل من ذلك وأعمق. وليست التربية البيئية مجرد تدريس المعلومات والمعارف عن بعض المشكلات البيئية كالتلوث وتدهور الوسط الحيوي، أو استنزاف الموارد ولكنها تواجه طموحا أكثر من ذلك يتمثل في جانبين: إيقاظ الوعي الناقد للعوامل الاقتصادية والتكنولوجية والاجتماعية والسياسية والأخلاقية الكامنة في جذور المشكلات البيئية، وتنمية القيم الأخلاقية التي تحسن من طبيعة العلاقة بين الإنسان والبيئة... تلك العلاقة التي تطورت على نحو غير سوي وسببت كل ما يواجه البيئة من مشكلات.

> ***والتربية البيئية هي "العملية المنظمة لتكوين القيم والاتجاهات والمهارات اللازمة لفهم العلاقات المعقدة التي تربط الإنسان وحضارته بالبيئة، ولاتخاذ القرارات المناسبة المتصلة بنوعية البيئة وحل المشكلات القائمة والعمل على منع ظهور مشكلات بيئية جديدة"***

التربية البيئية النظامية وغير النظامية:

يسمى القدر من التربية البيئية الموجه لتلاميذ وطلاب المدارس والجامعات " نظامية " حيث أنه موجه إلى فئة يمكن أن تحدد أماكن تواجدها في غرف وقاعات الدراسة.والقدر من التربية البيئية الموجه إلى البالغين وكذلك إلى الطلاب وحتى أساتذتهم إذا لم يكونوا داخل جدران حجرات الدراسة هو التربية البيئية " غير النظامية " لذلك فإن هذا القدر من التربية البيئية موجه إلى جمهور أكثر بكثير من جمهور التربية البيئية النظامية،إذ أن هذا الجمهور يوجد في المنازل والمتاجر والمصانع ودور العبادة والنوادي والمزارع وفي كل مكان تقريبا. ومن هنا يتضح الدور الفعال الذي يمكن أن تؤديه مؤسسات التربية غير النظامية في تحقيق أهداف التربية البيئية ونشر الوعي البيئي بين المواطنين على اختلاف أعمارهم ودرجات ثقافتهم وأماكن وجودهم.

أهداف التربية البيئية:

تشتق أهداف التربية البيئية من غايات المجتمع المتطورة، وقد حدد مؤتمر تبليسي 1987 فهو أهم مؤتمر دولي عقد في هذا المجال عددا من الغايات في خطوط عريضة هي:

1- تعزيز الوعي والاهتمام بترابط الجوانب الاقتصادية والسياسية والإيكولوجية في المناطق الحضارية والريفية.

2- إتاحة الفرص لكل فرد لاكتساب المعرفة والقيم وروح الالتزام والمهارات الفردية لحماية البيئة وتحسينها.

3-خلق أنماط جديدة من السلوك تجاه البيئة لدى الأفراد والجماعات، والمجتمع ككل.

وقد صيغت هذه الغايات في الأهداف التالية:

الوعي: مساعدة الأفراد والجماعات على اكتساب الوعي بقضايا البيئة من جميع جوانبها والمشكلات المرتبطة بها.

المعرفة: معاونة الأفراد والجماعات، على اكتساب خبرات متنوعة والتزود بفهم أساسي للبيئة والمشكلات المرتبطة بها.

الاتجاهات: معاونة الأفراد والجماعات على اكتساب مجموعة من القيم والاهتمام بالبيئة وحوافز المشاركة الإيجابية في تحسنها وحمايتها.

المشاركة: إتاحة الفرصة للأفراد والجماعات للمشاركة النشطة على كافة المستويات في العمل على حل المشكلات البيئية.

1- تحديد وحل المشكلات البيئية القائمة.

2- منع الأخطار البيئية والتأكيد على النواحي المرتبطة بالصحة.

3- تنمية المهارات لمتابعة القضايا البيئية والتنبؤ بما قد يجد من مشكلات.

4- تنمية الوعي وتكوين الاتجاهات الخاصة بالعناية بالبيئة وحمايتها.

5- تنمية الإدارة البيئية.

6- تشجيع وإجراء البحوث المتعلقة بمختلف النواحي البيئية.

والتربية البيئية مدخل هام لترشيد سلوك الإنسان نحو البيئة ومواردها ومن ثم فلم يعد هذا الأمر ترفا أو أمرا شكليا، ولهذا تهتم به الدول المتقدمة والنامية على السواء إدراكا منها أن الدور الحقيقي نحو البيئة لن يتحقق إلا من قبل الإنسان القادر والواعي بخطورة ما

تتعرض له بيئته، موطنه الذي يعيش فيه وستعيش فيه أجيال كثيرة تالية. وفي هذا السبيل عقدت المؤتمرات والندوات واللقاءات وخططت البرامج والمشروعات على كافة المستويات مستهدفة توجيه الاهتمام وإثارته وإحراز التقدم من أجل تربية الإنسان أينما كان تربية بيئية، ولعله لم يعد خافيا أن عقل الإنسان ووجدانه هما الموطن الذي يجب أن نتجه إليه في تربيته بيئيا، ومن ثم فالبداية هي الإنسان والنهاية هي الإنسان أيضا، ونعني بذلك أننا إذا أردنا أن نربي الإنسان تربية بيئية فلنبدأ به وببناءه عقليا ووجدانيا وسلوكيا في هذا الاتجاه، وعندئذ سيكون قادرا ومقتنعا وممارسا للسلوك البيئي المرغوب فيه مما ينعكس في النهاية على البيئة بمختلف مظاهر الحياة فيها. وهذه مسؤولية كبيرة يجدر بمؤسسات التعليم والإعلام وغيرها من المؤسسات القيام بها.

ومع الاهتمام بالتربية البيئية للقطاعات الكبرى من المجتمع لمدهم بالمفاهيم والمبادئ والمهارات والاتجاهات التي تؤثر في سلوكهم في مواقف الحياة المختلفة، وهذا أمر أساسي وضروري دون شك، فإن هناك حاجة ماسة إلى إعداد الأخصائيين الذين يتخذون القرارات المؤثرة على البيئة إما سلبا أو إيجابا. فهؤلاء هم الذين يواجهون القضايا البيئية في مختلف المجالات ولابد أن تستند تصرفاتهم في حلولها ومعالجاتها على أسس قوية من الوعي والتخصص والاحتراف، ويدركون آثار ما يتخذون من قرارات على البيئة حاليا أو مستقبلا.

أساسيات التربية البيئة:

إنه لمن المفيد أن نعرض لبعض الأساسيات التي تتلخص في:

1- أن التربية البيئية مسألة قومية في الدرجة الأولى، وبالتالي فإن الجهود الفردية لا تستطيع أن تقدم الكثير في هذا الشأن.

2- أن التربية البيئية في حاجة إلى فكر يوجهها في كافة مراحل العمل تخطيطا وتنفيذا وتقويما ومتابعة.

3- أن التربية البيئية يجب أن تتجه إلى الصغار والكبار معا في جميع المستويات العمرية حتى يحدث نوع من التلاقي في الفكر والسلوك البيئي ويصبح الجميع يتكلمون لغة مشتركة ويسلكون سلوكا مرضيا يقبله الجميع ويشجعونه، ولا يكفي أن تصدر القوانين والتشريعات فهي ستظل حبرا على ورق إذا لم نتجه إلى العقل البشري بداية.

4- أن كافة أجهزة التربية والتعليم والتوعية الرسمية وغير الرسمية يجب أن تشارك في هذا الأمر مشاركة قائمة على الاقتناع الكامل والفهم الصحيح لمسارات العمل في هذا المجال، ومن ثم فإن الأمر لا يتوقف على المدارس والجامعات فقط.

5- أن قطاعات العمل والإنتاج لا بد أن يكون لها دور في هذا الشأن فالقوات المسلحة والشرطة وقطاع المرأة والأميين ومن يعيشون في مناطق لا تجد الخدمات التعليمية أو التثقيفية المناسبة وغيرهم، كل هؤلاء لابد أن تصل إليهم خدمة تعليمية تربوية في أماكنهم وبشكل بسيط ومناسب يتجه إلى الهدف مباشرة.

6- أن مساحات التربية البيئية ونشر الوعي البيئي في برامج الإذاعة والتلفزيون والصحافة لابد أن تكون متناسبة مع درجة الاهتمام والوعي بهذا الأمر، بل ولابد أن تكون هناك مجلات دورية في هذا الشأن تعالج مسائل البيئة في كل المستويات.

7- لابد من استجابة الباحثين والمفكرين في معالجة القضايا والأمور البيئية على المستويات المحلية والقومية والعالمية. فلابد أن نعرف مثلا ماذا بعد تشيرنوبل؟ وماذا بعد التفجيرات النووية؟ وماذا عما يتردد في هذه الآونة عن التفكير في امتلاك مفاعلات نووية؟ وماذا عن تفاعلنا مع ذلك حاضرا ومستقبلا؟ ماذا عن ثقب الأوزون؟ وماذا عن احتمال ارتفاع درجة حرارة جو الكرة الأرضية؟

هذه هي الأسس التي نعتبرها منطلقات أولية أو مسلمات مبدئية نؤمن بها ونعتقد في أهميتها عند التخطيط لأي عمل في مجال التربية البيئية، سواء كان ذلك في التخطيط للمناهج في المدارس والجامعات أو التخطيط للبرامج المتنوعة في وسائل الأعلام.

الوضع الرهن للتربية البيئية في المنطقة العربية:

لما كانت التربية البيئية تقسم الى قسمين رئيسين هما النظامية وغير النظامية فإنه من المفيد أن نعرض لكل قسم على حده.

أولا: التعليم النظامي:

1- مراحل التعليم العام:

قبل أن نستعرض الوضع الراهن على المستوى الوطني في مراحل التعليم العام تجدر الإشارة إلى أن الدراسات العالمية والعربية أثبتت وأكدت ما يأتي.

1- على الرغم من أن مجال التربية البيئية يعتمد إلى درجة كبيرة على محور علمي، إلا أنه من الضروري أن تساهم فيه كل المواد الدراسية والنشاطات التي تشرف عليها المدرسة.

2- يحسن التأكيد على التربية البيئية في جميع موضوعات الدراسة، وخصوصا العلوم والمواد الاجتماعية، فالعلوم تستطيع أن تمد الطلاب بالمعلومات والمبادئ اللازمة عن المصادر الطبيعية والعلاقات بين مقومات البيئة، بينما تسهم المواد الاجتماعية في تعميق النظرة إلى الآثار الاجتماعية لتلك المصادر.

3- التربية البيئية مسئولية جميع المراحل من المدرسة الابتدائية أو ما قبلها إلى المرحلة الجامعية وما بعدها.

4- قد يكون من الضروري توضيح أهمية دمج موضوعات التربية البيئية وصيانة المصادر البيئية ضمن موضوعات وخبرات المناهج الملائمة بحيث تحقق الأهداف الأساسية المرجوة، وقد لا يكون من المفيد تدريسها كمواد مستقلة في المراحل الأولى من التعليم.

5- قد يؤدي تدريس وحدات وبرامج مستقلة في مجال التربية البيئية إلى نتائج عكسية، وبخاصة إذا ساد التدريس طابع النصح والرشاد، ويجب ألا يفهم من ذلك الامتناع كلية عن تدريس مثل هذه الوحدات المتخصصة وإنما يعني الإقلال منها بقدر المستطاع، إلا فيما يتعلق بالمراحل والمستويات العالية من التعليم كالمرحلة الجامعية حيث يتوفر لدى الطلاب ثروة وحصيلة من المعلومات تدعم وتؤكد مدركات ومفاهيم التربية البيئية.

6- توجد دائما فجوة بين الأبحاث العلمية و بين مناهج المدرسة، والأبحاث العلمية المستمرة لمعرفة مكونات البيئة وعلاقاتها المعقدة وآثارها على الإنسان من ناحية وعلى مكوناتها الأخرى، ووجود فجوة كبيرة بين نتائج تلك الأبحاث ومحتويات المناهج من الأمور التي تقلل من فاعلية التربية البيئية.

7- الاتجاهات السليمة من أهم أهداف التربية البيئية، لذلك فإن المعلومات الجافة وطريقة عرضها قد لا يؤدي إلى تكوين هذه الاتجاهات،وربما يكون ضروريا دمج عرض المعلومات ببعض الانفعالات المصاحبة مثل الشعور بالتأثر عند مشاهدة مظهر من

مظاهر في المصادر الطبيعية بحيث يؤدي ذلك إلى إكساب الطلاب أنماط معينة من السلوك تؤدي إلى مكافحة مثل هذه المظاهر.

وتعتبر المنطقة العربية بما فيها مصر من مناطق العالم المتقدمة في مجال التربية البيئية على مستويات التعليم العام. فقد أثار البرنامج الذي بدأته المنطقة العربية للتربية والثقافة والعلوم في أوائل السبعينيات والذي أداره كاتب هذه الدراسة اهتماما كبيرا بين عدد من الدول العربية.

فقد أصدرت المنطقة مرجعا في التعليم البيئي للتعليم العام عام *1976* يعتبر من أحسن المراجع على المستوى العالمي. فقد بهر الخبراء عندما عرض في الاجتماع الدولي الذي عقد في مدينة تبليسي بولاية جورجيا في الاتحاد السوفيتي عام *1977*.

وقد استخدم المرجع في بناء وحدات مرجعية نمطية ساعدت الدول العربية في إدخال البعد البيئي ضمن مناهج المراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية. لذلك نجد أن الكثير من مناهج وكتب التعليم الابتدائي في الدول العربية تهتم بالبيئة في مجالات القراءة والحساب. وتجري باستمرار عمليات تطوير للكتب والمناهج بصفة مستمرة لكي تصبح عملية التربية موجهة إلى نشر الوعي البيئي بين المتعلمين من خلال جميع جوانب المنهج.

وقد عقدت المؤتمرات والندوات في أماكن مختلفة من الدول العربية لتحسين نوعية المناهج وأصبحت المنطقة غنية بخبراتها في هذا المجال، كما أن مناهج المرحلة الابتدائية لاقت بعض الاهتمام في تدعيم التربية البيئية.

التربية البيئية في منهج المدرسة الابتدائية في مصر:

كان السلم التعليمي في مصر كمعظم الدول العربية *6-3-3*. ولكن المرحلة الابتدائية اختصرت منذ سنوات إلى خمس سنوات بدلا من ست فأصبح السلم التعليمي *5-3-3*. ثم عادت المرحلة لتصبح *6* سنوات ويقوم بالتدريس في الصفوف الثلاثة الأولى مدرس فصل يدرس التلاميذ معظم محتويات المنهج بينما يقوم بالتدريس في الصفين الرابع والخامس مدرسون في تخصصات المنهج المختلفة.

حاول المهتمون بقضايا التعليم في مصر إدخال التربية البيئية ضمن برامج الدراسة

الابتدائية بوسائل متعددة، إلا أن تأكيد النظام التعليمي على الحفظ واستظهار الحقائق كان دائما عائقا دون تحقيق قدر يذكر من التربية البيئية لدى تلاميذ هذه المرحلة.

وقد أدخل منهج في الصفوف الثلاثة الأولى يعالج قضايا البيئة تحت مسمى (مشاهد وأنشطة) إلا أن التنفيذ الواقعي لاقى كثيراً من الصعوبات منها التأكيد على الامتحانات وحفظ المادة بدلا من محاولات جادة لتغيير سلوك التلاميذ نحو البيئة.

وتجدر الإشارة إلى أن الوعي البيئي يزداد بين المسؤولين عن التعليم العام بصفة عامة والابتدائي بصفة خاصة ويناقشون قضاياه فيما بينهم، إلا أن وسائل تضمين التربية البيئية في المناهج لازالت تحتاج إلى كثير من الجهد. ومن الأمور المشجعة أنه توجد مجموعة من المدرسين المهتمين بقضايا البيئة وعندهم الكفايات اللازمة لإدارة الكثير من النشاطات البيئية داخل الفصل وخارجه، ولكن لقلة عدد هذه الفئة من المدرسين فإنه لا يمكن الحكم بأنها تكون ظاهرة أو اتجاه في هذه المرحلة من التعليم.

التجارب المصرية لإدماج المفاهيم البيئية في مناهج التعليم العام

تمت في مصر عدة تجارب كان لكاتب هذه الدراسة شرف الأشراف عليها والاشتراك فيها. وقد أهتم المربون في مصر كغيرها من الدول العربية بإثراء المناهج وتدعيمها بالمفاهيم البيئية عن اقتناع بأهمية التربية البيئية في إعداد المواطنين للحياة. وقد شمل إثراء مناهج جميع المراحل بدرجات متفاوتة، إلا أن مناهج المرحلة الابتدائية كان لها قدر كبير من الاهتمام. اختلفت درجات التدخل في المناهج من حيث المحتوى ووسائل التنفيذ، فكانت بعض المحاولات هامشية سطحية يقوم بها عدد محدود من المربين، والبعض الآخر بذل فيها الجهد والبحث واشترك فيها أعداد أكبر من أساتذة الجامعة وقيادات التربية والمشرفين والمدرسين. ونعرض في هذه الدراسة نموذجين يمثل كل واحد منهما مدخلا من المداخل الممكنة لإثراء المناهج وتدعيمها في ضوء الاهتمام بالتربية البيئية، ذلك للتعرف على فعالية كل واحد منها وإمكانية إعداد وتنفيذ المناهج في كل مدخل منها. وهذان النموذجان هما:

- تجربة في بناء المناهج في ضوء متطلبات التربية البيئية.
- تجربة في إثراء المناهج القائمة فعلا عن طريق ادخال المفاهيم البيئية في نسيجها.

أولا: تجربة في بناء مناهج المرحلة الابتدائية في مصر:

كان الهدف من هذا النشاط هو بناء مناهج للمرحلة الابتدائية وليس تطوير المناهج الموجودة. إذ أن هناك فرق بين البناء والتطوير. وفي هذه التجربة التي تمت لبناء مناهج للصفوف الأربعة الأولى اتخذت الخطوات التالية:

- دراسة المناهج الموجودة ودراسة ما بها من مفاهيم ومستوياتها.
- دراسة عدد من المناهج في مجتمعات أخرى لتوضيح ما بها من اتجاهات.
- تحديد المفاهيم البيئية ومستوياتها التي تناسب تلاميذ هذه المرحلة وذلك بالنسبة للقراءة والحساب وغيرها من المواد.
- صياغة الأهداف المختلفة من تحصيل ومهارات واتجاهات مناسبة.
- إعداد إطار أو هيكل لمناهج كل صف تراعى فيه شروط بناء المناهج وكذلك تحديد عدد الوحدات التي يمكن أن تدرس في كل صف من الصفوف.
- معالجة كل مفهوم ونشاط من منطلق بيني بحيث يحقق المفهوم مصحوبا بوعي بيئي.
- إعداد تفاصيل كل وحدة ودليل المعلم وكتاب التلميذ.
- استيفاء الأدوات اللازمة للتنفيذ والتقويم.

وبهذا تكون الوحدات التي أنتجت في هذه التجربة مختلفة عن المفاهيم المنفذة، ولكنها محققة لأهدافها المطلوبة بالاضافة إلى تحقيق تربية بيئية من خلالها.

تم ذلك من خلال ورشتي عمل:

أ- الأولى في يناير 1988 في جامعة قناة السويس حضرها خمسون من قيادات التعليم الابتدائي في محافظات القاهرة والدلتا واشترك معهم عشرون من الأساتذة أعضاء هيئة التدريس في جامعات عين شمس والأزهر وحلوان وقناة السويس.

توصلت ورشة العمل إلى إعداد 8 وحدات تنفذ في الصفين الأول والثاني الابتدائي بحيث تكون البيئة في الوعاء الذي تصاغ فيه جميع نشاطات التلميذ من قراءة وحساب وعلوم وتربية فنية ورياضية، بالقدر الذي سيتعرض له في مواقف حياته اليومية.

ب- عقدت ورشة العمل الثانية في الاكاديمية العربية للنقل البحري بالإسكندرية، في شهر يوليو 1988 حضرها خمسة وخمسون من قيادات التعليم الابتدائي في محافظات الصعيد والبحر الاحمر وسيناء والوادي الجديد، واشترك معهم نفس الفريق من أساتذة الجامعات وقد استكملت الوحدات للصفين الثالث والرابع في 8 وحدات تدريسية بنيت بحيث تكون جميع نشاطاتها في وعاء بيئي.

جـ- تم تحرير الوحدات وإعداد ادلة تنفيذها وتدريب فريق من المعلمين مختارون من محافظات مختلفة لتجريب تنفيذ هذه الوحدات مقارنة بالمناهج القائمة في ذلك الوقت من حيث تنمية قدرة التلاميذ على القراءة والكتابة والحساب وكذلك المفاهيم البيئية والاتجاهات نحو البيئة.

ثانيا: تجربة في تدعيم المناهج القائمة بيئيا:

أجريت هذه التجربة لتطوير المناهج القائمة عن طريق تدعيمها بمكونات بيئية تتناسب وتساعد على تنفيذها. وكانت الفكرة الاساسية وراء ذلك هو الإبقاء على الهيكل الاساسي للمناهج والمحتوى دون تغيير، ولكن تطويرها وزيادة فاعليتها بيئيا. ويتطلب ذلك:

- اقتراح الموضوعات والمفاهيم الرئيسية التي يعالجها برنامج التربية البيئية بناء على قضايا البيئة ومشكلاتها التي تواجه المواطن في حياته اليومية.
- إجراء مسح شامل وتحليل لمحتوى المناهج الدراسية بهدف تحديد المفاهيم القائمة فعلا والتي من خلالها يمكن تطعيمها بمفاهيم بيئية. ويتم ذلك لكافة الصفوف وكافة المواد .وقد تحدد ذلك عن طريق تحليل المحتوى الذي يعتبر مؤشرا لتحديد المفاهيم المناسبة بمستوياتها لكل مادة ولكل مرحلة تعليمية.
- اقتراح وإضافة مفاهيم التربية البيئية ووضعها في مكانها الملائم والمناسب لكل مادة ولكل مرحلة. ومن مزايا هذا المدخل سهولة تطبيقه، إذ يمكن تطبيقه دون عبء كبير على المناهج التي تدرس فعلا، وفي هذا الإطار تم تنفيذ التجربة على النحو التالي عام 1999:

أ- مرجع في التربية البيئية للتعليم النظامي وغير النظامي:

بدأت التجربة بإعداد مرجع للتربية البيئية لتوفير المعلومات لواضعي المناهج ومؤلفي

الكتب الدراسية عند إدماج المفاهيم البيئية في مناهج مراحل التعليم الأساسي (الابتدائي والإعدادي) ويقع هذا المرجع في 690 صفحة و 15 فصلا.

ويوضح المرجع التربية البيئية ومفهوماتها ووسائلها ثم طرق استخدام المرجع ثم يعرض فصولا عن النظم البيئية، الغلاف الجوي (الهواء) الماء، التربة، الطاقة، التلوث، المخلفات الصلبة، السكان، الاستيطان البشري، التصحر، التغيرات المناخية، التنوع الحيوي، التنمية المستدامة.

ب-ورش عمل لإدماج المفاهيم البيئية في المناهج:

عقدت ست ورش عمل لتطوير مناهج المرحلتين الابتدائية والإعدادية عن طريق إدماج المفاهيم البيئية ضمن محتواها، شارك في هذه الورش عدد من المدرسين للمواد المختلفة في المرحلتين مع عدد من أعضاء هيئات التدريس في الجامعات وبعض المشرفين. شملت هذه الورش 6 محافظات هي دمياط والشرقية وشمال سيناء وقنا (الأقصر) وأسوان والقاهرة وكان الهدف من هذه الورش إنتاج مواد تعليمية لبعض أجزاء المناهج بعد إدخال المفاهيم البيئية فيها، وكذلك تدريب المشتركين على أفضل السبل لاستخدام المرجع البيئي.

نتج عن نشاطات ورش العمل التي اشترك فيها المدرسون والموجهون وأساتذة الجامعة عددا من الوحدات بعد إدخال المفاهيم البيئية فيها وأدلة المعلم لتنفيذها والاختبارات اللازمة لقياس فاعلية كل وحدة منها، نشرت هذه الوحدات وكل إنتاج ورش العمل هذه في كتاب من 290 صفحة في قسمين رئيسيين:

أ- **الجزء الأول:** يشرح كيفية استخدام المرجع في التربية البيئية، والتربية البيئية ومفهومها وأساسياتها، مداخل وأساليب إثراء المناهج بيئيا، وإثراء المناهج الدراسية بمفهوم التنمية المستدامة.

ب- **الجزء الثاني:** يعرض الوحدات بعد إثرائها بيئيا. وهي نماذج من المناهج القائمة للمرحلتين الابتدائية والإعدادية بما في ذلك من أدلة للمعلم واختبارات ومقاييس.

على مستوى المدرسة الابتدائية بعرض الوحدات التالية:

- **الصف الثالث:** وحدة بيئات وعادات مصرية- مصر أمي.

- **الصف الرابع:** وحدة محافظتي- رحلة في قطار - جولة مع السندباد.

- على مستوى المدرسة الإعدادية يعرض الوحدات التالية.

- **الرياضيات:** الأعداد النسبية - مجموعة الأعداد النسبية .
- **العلوم:** الإنسان وعلاقته ببعض الكائنات الحية - الإنسان والفيروسات والأنسان والبكتريا.

جـ- التجربة الميدانية:

أجريت التجربة الميدانية للوقوف على فاعلية المناهج بعد إدماج المفاهيم البيئية فيها في المدارس الابتدائية والإعدادية في عدد من المحافظات التي شارك مدرسوها وخبراؤها في ورش العمل وإنتاج المواد التعليمية.

ولضبط التجربة أعدت اختبارات للتحصيل والاتجاهات البيئية والتفكير العلمي طبقت قبليا على الدارسين في هذه المراحل على مجموعتين اعتبرت إحداهما ضابطة وهي التي درست المناهج بوضعها الحالي، والثانية التجريبية وهي التي استخدمت المواد التعليمية التي أنتجت في ورش العمل.

وطبقت الأدوات بعد انتهاء تنفيذ الوحدات على المجموعتين التجريبية والضابطة واتضح تميز تلاميذ وطلاب المجموعة التجريبية بنسب إحصائية ودرجات دلالة عالية.

د- تم توزيع المرجع بعد ذلك على جميع المحافظات ومديريات التربية وكليات إعداد المعلمين للاستفادة منها في تطوير المناهج عن طريق إثرائها بمفاهيم التربية البيئية.

مناهج المرحلة الإعدادية في مصر:

تأثرت مناهج المرحلة الإعدادية في مصر إلى حد يذكر بحركة التربية البيئية التي تنادي بتشريب المناهج المختلفة بقدر من المعلومات والمهارات والاتجاهات عن البيئة. وقد تأثرت مناهج المواد المختلفة بدرجات متفاوتة وكان من أكثرها استجابة مناهج العلوم ثم بعض مناهج المواد الأخرى.

مناهج العلوم في المرحلة الإعدادية:

نفذت مصر منذ عدة سنوات مناهج العلوم المتكاملة التي تعرض الموضوعات العلمية في إطار بيني، مع استيفاء جميع المفاهيم العلمية المطلوبة للصفوف الثلاثة. وقد بدأ هذا الاتجاه بمشروع أشرف عليه كاتب هذه الدراسة ترتب عليه انتشار مدخل العلوم المتكاملة الذي يعتبر الوعاء البيني أساسا لتكاملها.

فيعالج منهاج الصف الأول (السابع) موضوع الإنسان وبيئته كإطار عام يعالج فيه وظيفة الحواس في دراسة البيئة والتغير في البيئة والظروف المواتية للحياة في البيئة وأثر الإنسان على البيئة. وفي منهاج الصف الثاني وعنوانه الإنسان والمصادر الطبيعية أو يعالج استثمار الإنسان لموارد البيئة بأنواعها المختلفة من دائمة ومتجددة وغير متجددة واستثمار الطاقة وتحولاتها والغذاء كمصدر للطاقة والمشكلة الغذائية.

أما منهاج الصف الثالث عنوانه الإنسان والكون يعالج وحدات بناء الكون من الذرة والخلية وكوكب الأرض جزء من نظام أكبر،تكيف الإنسان للقوى المؤثرة على سطح الأرض، الكون مصدر الطاقة.

المناهج الأخرى في المرحلة الإعدادية:

على الرغم من تشريب بعض هذه المناهج بالمفاهيم البيئية إلا أنه يجري حاليا الأعداد لورشة عمل تناقش فيها هذه المناهج وتنسق فيما بينها وتزويدها بقدر أكبر من المفاهيم والمهارات البيئية.

ومما تجدر الإشارة إليه أن بعض المدارس الإعدادية في الريف قامت بجهد في التوعية البيئية للمواطنين ومثال على ذلك فإنه بذلت مجهودات لمقاومة الملاريا عن طريق مكافحة البعوض. وقد قام تلاميذ المدارس بجمع عينات من المياه في أماكن مختلفة في القرى وأوضحوا للأهالي وجود يرقات وعذارى البعوض استطاع الجميع رؤيتها تتحرك في بعض عينات المياه. وللمقاومة أوضح التلاميذ بالتجربة أن إضافة بعض الكيروسين أو الزيت المستغنى عنه من الآلات إلى هذه العينات من المياه وشاهد الجميع اليرقات وهي تموت وتغوص في قاع الإناء.

هذه وغيرها من النماذج في مجال مكافحة الذباب وتوضح أماكن تواجده في القاذورات والأسمدة. كما قام تلاميذ بعض المدارس بحملات لترشيد استهلاك المياه والكهرباء.

مناهج المدرسة الثانوية:

هناك وعي بين مخططي المناهج في هذه المرحلة بضرورة الاهتمام بالوعي البيئي في موضوعاتها. وبينما نرى الاهتمام في المرحلة الابتدائية يشمل جميع المناهج فإن التركيز في المرحلة الثانوية يقتصر على مناهج العلوم والاجتماعيات في حين أن مناهج اللغات والرياضيات والتربية الفنية لابد وأن تلعب دورا أساسيا في توعية الطلاب بأمور البيئة. وُتجرى أبحاث عديدة لدراسة مناهج محتملة مثل الكيمياء البيئية والفيزياء البيئية.

أما علم الأحياء فإنه يهتم بطبيعته بدراسة البيئات.

منهج البيئة والجيولوجيا:

ينفذ حاليا لطلاب المرحلة الثانوية العامة منهج في علوم البيئة والجيولوجيا وهو منهج اختياري يوضح العديد من قضايا البيئة بصورة مباشرة بالإضافة إلى دراسة مبادئ علم الأرض.

وتجرى الأبحاث حاليا لدراسة فعالية مثل هذا المنهج في مرحلة التعليم العام عن طريق تنمية المفاهيم البيئية والاتجاهات نحو البيئة.

ويرى كاتب هذه الدراسة أن التجارب التي تمت في مصر لإدماج المفاهيم البيئية والصحية في المناهج تعتبر رائدة بكل المقاييس على المستويات المحلية والقومية والعالمية، إلا أن التطبيق الفعلي لمخرجات هذه التجارب في المناهج المنفذة في المدارس يحتاج إلى المزيد من الجهد والاقتناع من قبل مخططي المناهج ومنفذيها.

التربية البيئية في برامج إعداد المعلمين:

إن المتتبع التاريخي لوجود التربية البيئية على خريطة برامج إعداد المعلمين في مصر يجد أنها كانت حتى أوائل السبعينات تحتل جزءا متواضعا جدا من هذه الخريطة أو غائبة تماما.

وفي السنوات القليلة الماضية تعدلت هذه الصورة إلى درجة ما وبدأت كليات ومعاهد إعداد المعلمين في مصر تقدم بعض البرامج في هذا المجال.

ففي كليات التربية ينفذ برنامج لتاهيل *146000* من معلمي التعليم الابتدائي أثناء الخدمة ومنحهم درجات جامعية. ويحتوي البرنامج المخطط على مقررين في العلوم البيئية يدرس اجباريا لكل الدارسين كما يقدم لهم مقرراً آخر في الدراسات البيئية. ورغم السلبيات التي تواجه هذا البرنامج فانه يسير في الاتجاه الصحيح فيما يختص بالتربية البينية.

كما أنه في برامج الاعداد قبل الخدمة لمدرسي التعليم الأساسي في جميع كليات التربية يدرس الطلاب مقررين في العلوم البيئية في السنتين الاولى والثانية بواقع ساعتين كل أسبوع يعرض خلالها أهم المفاهيم البينية والقضايا المحلية والعالمية وكيفية معالجتها عن طريق مناهج التعليم. كما يدرس الطلاب مقررا في التربية البينية قبل التخرج.

الجامعات والمعاهد العليا:

لكي نتعرض للوضع الراهن للتربية البينية في الجامعات والمعاهد العليا، فانه من المفيد التعرف على أهداف هذه المؤسسات التي تتلخص في: -

1- تزويد المجتمع بالمتخصصين والفتيين والخبراء في مختلف المجالات اللازمين لخدمة برامج التنمية الشاملة وتحقيق الأهداف القومية.

2- إعداد الباحثين وتوجيه البحوث لخدمة خطط التنمية مع المساهمة في تنمية فكر متميز يؤكد أصالة الامة الحضارية وثقافتها المتميزة.

3- إعداد المواطن المزود بأصول المعرفة وطرق البحث المتقدمة والقيم الرفيعة والذي يجمع بين عناصر الاصالة و الاستمرار.

يستطيع الباحث في التعليم الجامعي على النطاق العالمي بصفة عامة وفي المنطقة العربية بصفة خاصة أن يحدد بعض المعالم التي تنطبق على معظم الجامعات من منظور مكانة التربية البيئية وتتلخص فيما يأتي

أ- تهتم الجامعات بصفة عامة بإعداد المتخصصين في مجالات محددة مثل الطب والزراعة والقانون وغيرها كما تهتم أيضا بإعداد العلماء وفي غمرة هذا الاهتمام قد يغيب

مـفـهـوم التـربيـة البـيـئـيـة عن الاذهان على الرغم من أهـمـيـتـه القـصـوى لجـمـيـع التخصصات.

ب- يعتقد كثيرون من رجال الجامعات ان اي نوع من أنواع (التربية) هو مسؤولية المراحل السابقة للجامعة، ويأتي بعد ذلك دور الجامعة في تعميق البحث والدراسة في المجالات المختلفة بصفة مركزة.

جـ- قد يكون ذلك نتيجة لعدم اقتناع المسؤولين عن الجامعة بجدوى الحيود عن الخطوط التقليدية الموضوعة من عشرات السنين والتي قد تكون منقولة عن نظم جامدة، وإيمانهم بأن هذه الخطوط المرسومة يجب عدم المساس بها.

د- تحتم طبيعة بعض ميادين الدراسة في الجامعة العمل في البيئة مثل دراسات علوم البحار - الزراعة -- الهندسة وغيرها. وفي الحالات يكون اتصال الطالب بالبيئة في إطار الحدود الضيقة جدا لعمله دون نظره اوسع للعوامل المعقدة التي تتداخل في هذا المجال.

ففي مقاومة الحشرات يجري الطالب تجاربه بالمبيدات المختلفة دون أدنى اهتمام بالآثار التي تسببها هذه المبيدات في التوازن البيئي. كما أن الطالب في دراسته للحياة البحرية قد يكون اهتمامه مركزا في متابعة حيوان أو نبات ما من البيئة البحرية دون نظرة أشمل لبيئة هذه الكائنات وعلاقاتها المتشابكة وما قد يترتب على التأثير عليها من تدهور للبيئة البحرية. وفي اطار مثل هذه النظرة الضيقة في أمور البيئة واجه الإنسان كثيرا من المشاكل مثل اختفاء الأعداء الطبيعية وانقراض بعض الحيوانات والنباتات، وانتشار بعض الحيوانات مثل الفئران نتيجة لخلل في العلاقات البيئية، وانجراف التربة... الخ

هـ- اهتم بعض الرواد في التعليم العام في بإدخال البيئة ضمن مجالات الدراسة واستخدموها كمعامل للدراسة. ولكن في كثير من الحالات لم يتعد هذا الاهتمام ما يسمى (العمل في البيئة) *In The Environment* د توسيع مجال هذا الاهتمام الى معالجة ما يضمن تحسين نوعية الحياة في البيئة *For The Environment* وقد ترتب على ذلك تخريج جامعيين متخصصين في مجالاتهم التي ترتبط طبيعتها بمعالجة امور البيئة دون ان تكون لديهم النظرة الشاملة والمهارة لاتخاذ القرار المتكاملة للحفاظ على البيئة.

وإذا كان هذا يمثل الصورة العامة للوضع الراهن، فإن هناك مجهودات كبيرة بذلت وتبذل على المستوى العالمي والعربي في هذا المجال فقد بدأت بعض الجامعات في الخمسينات من هذا القرن بتقديم برامج تركز على المحافظة على الموارد الطبيعية، يكون بعضها متعدد الجوانب بحيث تشمل الاقتصاد والسياسة والاجتماع والعلوم البيولوجية والفيزيقية. ومع تركيز هذه البرامج على الموارد الطبيعية، إلا أنها لم تعالج العنصر البشري، أو البيئات التي صنعها الإنسان، وبذلك يمكن القول بأن الدراسات الجامعية على قلتها كانت موجهة بالدرجة الأولى إلى المحافظة على الموارد الطبيعية.

كان هذا في الدول المتقدمة فقط، إذ أن الجامعات في الدول النامية على قلتها لم تكن قد تنبهت إلى ذلك حينئذ. وأذكر أنني عندما عدت إلى مصر بعد حصولي على درجة الدكتوراة من جامعة ستانفورد بالولايات المتحدة الأمريكية سنة 1951 وكان موضوع رسالة الدكتوراة عن مفهوم صيانة الموارد الطبيعية عند طلاب المدارس الثانوية في كاليفورنيا لم يفهم الكثيرون ممن تحدثت إليهم طبيعة الموضوع ومجاله أو أهميته وعندما تحدثت إليهم عن الاتزان في البيئة وعن الموارد الدائمة والمتجددة وغيرها عن نحر الشواطئ وتدهور التربة وغيرها من الظواهر التي نعاصرها اليوم ونقاسي منها كانت نظرة البعض يشوبها التشكك في قيمة ما بحثت فيه.

وفي الستينات من هذا القرن وما بعدها توسعت بعض الدول في إنشاء الجامعات وخاصة في الدول النامية فزاد عدد الجامعات بدرجة لم يسبق لها مثيل كما التحق بها فئات من الطلاب لم تكن لتلتحق بها من قبل. كما أنه في تلك الفترة بدأت المشكلات البيئية الخطيرة والكوارث في الظهور، مثل مشاكل تلوث الهواء في المدن الكبرى واحتمالات الجفاف والمجاعة، والمشاكل المترتبة على إلقاء كميات هائلة من الكيماويات في البيئة، وأصبح واضحا أن هذه المشاكل وغيرها من الخطورة بدرجة لا يمكن تجاهلها.

وقد ترتب على ذلك أن اتخذت بعض الجامعات خطوات مختلفة:

- ففي بعض الجامعات اجتمع عدد من الأساتذة من تخصصات مختلفة وقاموا ببناء مقررات بيئية تشترك فيها كل تخصصاتهم.
- وفي عدد قليل من الجامعات أنشئت بعض المعاهد والمراكز المتخصصة بشئون البيئة ولها هيئات تدريس خاصة بها.

- أنشئت بعض الجامعات الجديدة حول محاور بيئية مثل جامعة ويسكونسن في جرين باي *University Of Wisconsin Green Bay*
- أنشأت بعض الجامعات مقررات في البيئة على مستوى الدراسات العليا للتخصص في حماية البيئة كما قدمت دورات تدريبية في هذا المجال.

ومن أمثلة الجامعات التي لها مجهودات في مجال الدراسات البيئية بالإضافة إلى جامعات الدول المتقدمة، جامعة نيروبي وكينيات في كينيا وهي تقدم برامج للطلبة دون البكالوريوس *Undergraduate* في مجال الانسان وبيئته. كما يقدم قسم الجغرافيا في جامعة ليثوسو درجة البكالوريوس في العلوم البيئية التطبيقية وليسانس في التخطيط العمراني – وتقدم جامعات ساحل العاج والارجنتين وفنزويلا وشيلي وتايلاند برامج للتخصصات الهندسية والعلمية. هذه امثلة فقط لمجهودات قائمة على المستوى العالمي. وعلى المستوى العربي تقوم كثير من الجامعات بادخال برامج بيئية على المستويات قبل التخرج والدراسات العليا.

كما أنشأت بعض الجامعات أقساما ومعاهد أو مراكز للدراسات البيئية، وتقدم معظم جامعات الخليج برامج متكاملة لطلابها. كما انشات بعض الجامعات معاهد متخصصة.

فقد انشأت جامعة الخرطوم *1978* معهداً للدراسات البيئية للأعداد لدرجة الماجستير في العلوم البيئية وبرامج أخرى. وتستغرق دراسة الماجستير سنتين يدرس الطالب خلالها مقررات لمدة سنة ويقضي سنة أخرى في إتمام البحث في مجال من مجالات البيئة.

كما أنشأت جامعة عين شمس في القاهرة معهدا للدراسات والبحوث البيئية عام *1981* لإجراء البحوث والدراسات وإعداد جيل من الباحثين في التخصصات البيئية المختلفة على مستوى الماجستير والدكتوراة كما يقدم دراسات عامة لدرجة دبلوم في الدراسات البيئية. ويضم المعهد أقسام، العلوم البيولوجية والطبيعية - العلوم الطبية- الدراسات الإنسانية- التربية والثقافة- الاقتصاد والقانون والتربية الادارية- الهندسة- العلوم الزراعية.

هذه مجرد أمثلة لقليل من الجامعات العربية ولاشك أن هناك الكثير من الجهود والتنظيمات المماثلة في عدد من الجامعات على اتساع رقعة الوطن العربي.

ويمكن القول بأن البرامج التي صممت خصيصا في الدراسات البيئية والتي يدرسها كل

الطلاب في الجامعة لا تزال محدودة وتعالج التربية البيئية بصفة عامة عن طريق تكامل القضايا البيئية مع الموارد المختلفة وتأخذ في ذلك أمثلة ومشروعات حقيقية من الحياة.

وتقسم المناهج التي تقدم في الجامعات إلى قسمين رئيسين:

1- المناهج المسحية:

وهذه تقدم للطلبة في المراحل الأولى من التعليم الجامعي - وهي تقدم في جامعات أمريكا- الكويت- ساحل العاج الأرجنتين وفنزويلا وشيلي وتايلاند وهذه عادة تقدم لطلبة التخصصات الهندسية والعلمية. وقد أثبتت الدراسات أن نسبة ضئيلة من الطلاب هم الذين يلتحقون بهذه الدراسات.

2- مناهج متخصصة:

وهذه تعالج نواحي محددة من البيئة مرتبطة بتخصصات بعينها في مجالات الهندسة والطب...الخ.

وفي مدرسة الموارد الطبيعية *School Of Nat. Resources.* في جامعة ميتشيجان تقدم برامج بحثية وبرامج تعليمية عامة تركز على الآثار التي تترتب على التغيرات البيئية التي يحدثها الإنسان في النظم المختلفة - كما تقدم برامج مهنية تعد الدارس إلى مستوى البكالوريوس مع التركيز على موارد معينة كالغابات والمياه والحيوان - كما تقدم دراسات للماجستير في بعض التخصصات.

مما سبق يتضح أن الجامعات تقدم مناهج مختلفة من حيث المحتوى وكذلك من حيث المراحل التي تقدم إليها هذه المناهج. فبعضها متكامل يقدم للطلبة في المراحل الأولى من الدراسات الجامعية، والبعض متخصص يقدم للطلبة قبل التخرج - كما أن بعض المناهج تقدم لطلبة الدراسات العليا إما من خلال كليات الجامعة أو من خلال معاهد ومراكز تنشأ للدراسات البينية.

ولما كانت المناهج العامة والمتخصصة في التربية البيئية غير منتشرة على نطاق واسع على مستوى دراسات البكالوريوس والليسانس فإن بعض المناهج العامة تقدم حاليا على مستوى الدراسات العليا. ففي معهد الدراسات والبحوث البيئية في جامعة عين شمس بالقاهرة يقدم

مقرر عام لجميع طلاب المعهد من مختلف التخصصات يحضره المهندس والطبيب والمحامي والمدرس والزراعي والتجاري للتعريف بأساسيات البيئة ومشاكلها.إلا أنه من المتوقع بعد انتشار مناهج التربية البيئية في الجامعات على مستوى ما قبل التخرج أن يعاد النظر في مثل هذه المقررات في ضوء ما يدرسه الطلاب قبل تخرجهم من الكليات المختلفة.

وتهدف برامج التربية البيئية على مستوى الدراسات العليا إلى:

1- إعداد المتخصصين في الشؤون البيئية في مختلف التخصصات القادرين على إدراك مشاكل البيئة والعمل على حلها، والذين يقومون بتدريب الفنيين في مجالات البيئة.

2- إعداد الباحثين والعلماء في التخصصات البيئية.

3- إعداد أعضاء هيئات التدريس في الجامعات الذين يوكل إليهم أمور تنفيذ مقررات التربية البيئية في الكليات الجامعية.

الدرجات العلمية في مجال العلوم البيئية:

يمنح معهد البحوث والدراسات البيئية في جامعة عين شمس درجة الدبلوم في العلوم البيئية ومدتها سنة دراسية كاملة بعد تخرج الطالب في الجامعة. وتخصص نصف السنة الدراسية لموضوعات - عامة تهتم بتعميق المفاهيم والقضايا البيئية، كما تخصص نصف السنة الآخر لدراسة متخصصة في القضايا البيئية في كل تخصص على حدة.

ماجستير ودكتوراه في العلوم البيئية:

يمنح المعهد درجة الماجستير والدكتوراه في العلوم البيئية في تخصصات التربية والثقافية، الزراعة، التشريعات والاقتصاد، الطب، الهندسة، العلوم الإنسانية، العلوم التطبيقية.

ثانيا: التعليم النظامي:

أشرنا فيما سبق إلى التربية البيئية في التعليم النظامي الذي يشمل مراحل التعليم العام والتعليم ما بعد مرحلة التعليم الثانوي أي الجامعات والمعاهد العليا. وفي هذا النوع من النظام يكون الجمهور المستهدف من الدارسين متواجدين في أماكن معينة في أوقات محددة

لتلقي الدروس والمحاضرات وإجراء الدروس العملية وغيرها كما أن هذا الجمهور يكون متجانسا من حيث العمر والمستويات التحصيلية وغيرها.

أما التعليم غير النظامي فإن جمهوره المستهدف يكاد يشمل كل مستويات المجتمع على اختلاف الاعمار ومستويات الثقافة وغير ذلك من الصفات. كما أن هذا الجمهور المستهدف لا تحدد له أوقات أومناهج معينة لتلقي البرامج التعليمية الموجهة اليه. فبرامج الإذاعة والتلفزيون والصحف والمجلات وغيرها من البرامج غير النظامية التي توجه لتعميق الثقافة البيئية.

التنور البيئي *Environmental literacy*

انتشر مؤخرا مصطلح التنور البيئي *Environmental literacy* كمطلب أساسي لكل مواطن يعيش هذا العصر بكفاءة، قادرا على مواجهة تحدياته ومتفوقا على مشاكل البيئة مدركا أسبابها ووسائل تلافيها أو حلها إذا ما واجهته هذه المشاكل ويتطلب ذلك تزويده بالمفاهيم والمهارات والقيم التي تساعده على مواجهة المواقف البيئية بكفاءة.

ولابد لذلك من التعرف على عناصر التنور البيئي وتحديدها بالاساليب العلمية كي تكون هذه العناصر أساسا لتخطيط برامج التربية البيئية النظامية وغير النظامية ورأي المسئولين عن ذلك لابد وأن يكون لديهم قائمة بهذه العناصر لتحديد أولوياتها وتضمينها في البرامج النظامية وغير النظامية للتربية البيئية. وفي غياب هذه العناصر نجد أن معالجة قضايا البيئة في وسائل الإعلام والاتصال الجماهيري، كثيرا ما تتركز في عرض موضوع واحد يستحوذ على معظم الاهتمام هو التلوث بانواعه. وحقيقة الأمر أن التلوث قضية واحدة نشأت من التدخل غير الرشيد للإنسان في النظم البيئية المختلفة، مستغلا التكنولوجيا بانواعها فحدثت للبيئة مضاعفات منها التلوث. كما نتج عن هذا التدخل إهدار للموارد البيئية مثل تجريف التربة والصيد الجائر للحيوانات والأسماك الذي يؤدي إلى تدهورها وتعرضها للانقراض. كما أن إهدار الإنسان للموارد مثل الإسراف في استخدام المياه، سواء كان للري وللاغراض المنزلية أو سوء استخدام الكهرباء.

ومن القضايا البيئية كذلك التوازن بين السكان والموارد ومشاكل الجوع والعطش على مستوى العالم.

وعموما فإن معالجة مشاكل البيئة لابد أن تركز على الجوانب الإيجابية والسلبية على حد سواء، وأن تشمل برامج الإعلام وغيرها من برامج التربية غير النظامية المضامين المتعددة للموضوعات البيئية الهامة، موضحة ماهيتها وأسبابها وأخطارها ودور المواطن في تجنب اتخاذ السلوك الضار بالبيئة.

دور وسائل الإعلام في التربية البيئية:

لست هنا بصدد التعرض لخطورة وفعـ لية الدور الذي يمكن أن تقوم به وسائل الإعلام المختلفة في نشر التربية البيئية بين جمهور المواطنين، فهذا أمر مسلم به أثبتته كل الدراسات العلمية. ولكني أعرض لبعض القضايا الرئيسية الواجب أخذها بالإعتبار. فلابد من وضوح المشكلات البيئية في الأذهان بكافة مضامينها العلمية والاجتماعية والاقتصادية والمحلية والعالمية في أذهان مخططي ومنفذي البرامج. فمهما كانت جودة عرض البرنامج وفعالية أدواته إلا أن المضمون السليم المقنع يقع في مقدمة عناصر النجاح.

ولكي يتم بناء برنامج للتربية البيئية غير النظامية عن طريق وسائل الإعلام فإنه يجب أن ندرس أن أهم القضايا والمشكلات البيئية. فذلك يساعد على توضيح الغايات والأهداف من البرامج وتحدد محتواه.

ومن نافلة القول أن نذكر أن المشكلات البيئية لا تخضع للحدود الجغرافية مما جعل الاهتمام بها يتعدى النطاق المحلي إلى النطـ ـ العالمي.

فالمصادر الطبيعية المتناقصة وز .ة السكان والتلوث في الماء والهواء وبالإشعاع والتصـ ـ والجفاف والعـ ـش والجوع ـ ـد من مشكلات الساعة التي لابد أن تتصدى لمعالجتها وسائل الإعلام. ـي هذا المجا لابد وأن نهتم بالدرجة الأولى بالقضايا المحلية الملحة التي يتعطش الجمهور ـ ـعرفتها.

ومن الأمثلة التي يمكن التركيز عليها على سبيل المثال لا الحصر:

1- هامشية معرفة الجماهير بالبيئة وشموليتها وأبعادها الطبيعية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية وتشابك كل هذه الأبعاد.

2- المعرفة السطحية بالمشاكل البيئية وأسبابها وآثارها على الفرد والبيئة حاليا ومستقبلا.

3- بعض المشاكل التي تواجه البيئة بسبب سوء تعامل الإنسان معها مثل:

- زيادة السكان.
- التلوث للهواء والماء والتربة والغذاء والتلوث الإشعاعي.
- التصحر والجوع والجفاف.
- سوء استغلال الموارد البيئية المتجددة وغير المتجددة.
- المخاطر الصحية،الأمراض وسوء التغذية وغيرها.
- الرعي الجائر والإسراف في قطع الأشجار من الغابات.
- الإدارة الخاطئة للبيئة.

4- ضعف القدرة على اتخاذ القرارات البيئية السليمة في مجالات أنماط الإنتاج والاستهلاك.

5- تدهور القيم البيئية ووضع الخطط لتنمية هذه القيم والاتجاهات.

6- غياب كثير من التشريعات التي تحمي البيئة من التصرفات الفردية والجماعية وتصرفات بعض الدول مثل انتشار محاولات التخلص من النفايات على أراضي بعض الدول.

أهمية توفر مصادر غنية وفعالة لإعداد برامج التربية البيئية:

من الملاحظ أن البرامج البيئية التي تعرضها وسائل الإعلام برامج فردية منفصلة وليس لها طابع الاستمرارية. وينطبق ذلك على كل وسائل الإعلام المقروءة والمسموعة والمرئية على حدا سواء. وقد يكون السبب الرئيسي وراء ذلك هو عدم توافر المادة التي يمكن أن تساعد على عرض القضايا البيئية ومتابعتها بصفة مستمرة. وقد أوضحت الدراسات التي أجريت في هذا الخصوص عند تحليل محتويات الصحف فترة زمنية معينة أنه ليست هناك

استمرارية في معالجة القضايا البيئية ومتابعتها واستطلاع آراء الخبراء وعرض النماذج وتوضيح الأبعاد المختلفة لها. وأوضحت هذه الدراسات أيضا أن الصحف لا تخصص مساحات دائمة لقضايا البيئة مثل التي تخصصها للرياضة أو الحوادث والقضايا وغيرها كما أنه لا تؤكد وجود الأفراد والمختصين في القضايا البيئية ضمن الأسرة الإعلامية.

إعداد الأفراد وتدريبهم:

لاشك أن نجاح برامج التربية البيئية يعتمد بالدرجة الأولى على توفير الكفاءات المتخصصة والواعية المهتمة بقضايا البيئة والمتفهمة لأبعادها. وقد يكون ذلك من الأمور التي تحتاجها المؤسسات المسؤولة عن التربية البيئية فبالإضافة إلى خبراء إعداد برامجها، فإنه لا تكتمل تلك البرامج دون توافر الأخصائيين المهتمين بشؤون البيئة والذين يسعون دائما لمساعدة الجماهير على إدراك قضاياها ومشاكلها المحلية والإقليمية والعالمية.

وأرجو أن نسمع عن وجود محررين بيئيين متخصصين في كل صحيفة وخبراء في الإذاعة والتلفزيون لمعالجة شؤون البيئة بإخلاص واقتدار.

وبرامج التدريب والاستعانة بالخبرات والخبراء من الأمور الهامة لتطوير الأداء وتحسين فعاليته في مختلف معاهد التعليم ومؤسسات الاتصال الجماهيري والإعلام وبلادنا والحمد لله غنية بخبرائها وخبراتها في مجال القضايا البيئية الذين يمكن لتلك المؤسسات الإفادة من خبراتهم سواء في عرض قضايا أو تدريب الكوادر المهتمة بالبيئة بصفة دورية.

وفي مصر يقوم اتحاد الإذاعة والتلفزيون بالاشتراك مع أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا بإعداد برامج تدريبية لمعدي البرامج ومقدميها والمسؤولين عنها لعرض أهم القضايا البيئية وترتيب أولوياتها والمساعدة على إعداد برامج فعالة في هذا المجال.

تعليم الكبار:

1- من المسلم به أن بعض الطلاب في مختلف المراحل الدراسية لا يستكملون القدر اللازم من التعليم، فهناك من يتركون التعليم بعد انتهاء المرحلة الأولى من التعليم الأساسي وهناك من يكتفون بالتعليم عند نهاية المرحلة الثانية، وهناك من لا يدخلون الجامعة، وهناك أيضا من لا يستكملون التعليم الجامعي لأسباب عديدة وفي جميع

الأحوال ينضم هؤلاء المتسربون إلى قطاعات العمل والإنتاج، ومن ثم فلابد من توجيه خدمة تعليمية لهم في مجال التربية البيئية بحيث تصل إليهم مهما كان نوع العمل ومجاله ووقته.

إذ أن القاعدة الأساسية في هذا المجال هي تربية بيئية للجميع لأن صلاح البيئة بصلاح الفرد نفسه طالما هناك تفاعل بين الطرفين.

2- لابد من اشتراك التجمعات المختلفة مثل المصانع والمزارع ونوادي الشباب والقوات المسلحة والشرطة ونوادي القرى والنقابات والأندية والمساجد والكنائس وقد قام معهد البحوث والدراسات البيئية بعقد عدة دورات لأئمة المساجد في عدد من محافظات مصر شارك فيها كاتب هذه الدراسة.

وفي هذه الدورات كانت توضح المفاهيم والقضايا البيئية التي تهم الجماهير وأهميتها وخطورة بعضها - وكذلك مساعدة الأئمة على صياغة بعض الموضوعات البيئية التي تتضمن في أحاديثهم وخطبهم في المساجد. وعند تقويم نتائج هذه الدورات أتضح أنها ذات تأثير معقول في نشر الوعي البيئي بين عدد لا بأس به من المواطنين.

3- إعداد كتيبات ذات لغة بسيطة يعالج كل منها مشكلة واحدة من مشكلات البيئة مثل التلوث والكفاءة الإنتاجية والاستخدام الأمثل للمبيدات والأسمدة - والطاقة... الخ بحيث لا يزيد الكتاب عن 32 صفحة، وتعرض فيه المفاهيم الأساسية ذات الصلة بالمشكلة التي يعرضها كل كتاب. ومن المفيد في هذا المجال أن تراعي نوعية الدارسين وخصائصهم وخبراتهم السابقة عند التأليف وفي اختيار أسلوب عرض المادة العلمية وتنظيمها.

4- تعد فرق مختارة من مختلف التجمعات سابقة الذكر من خلال دورات تدريبية خاصة لدراسة مشكلات البيئة وكيفية مواجهتها مع التأكيد على دور الفرد العادي في الحياة اليومية إزاء كل مشكلة منها، وتتولى هذه المجموعات بعد إتمام تدريبها الانتشار بين تجمعات مع بعض الخبراء لإقامة ندوات ومحاضرات للتوعية بمشكلات البيئة ومناقشة الدارسين فيما قد يقدم لهم من تساؤلات أو أفكار.

5- يمكن الاستفادة في هذا المجال من قاعات الدراسة بالمدارس وقاعات الاجتماعات

بالنوادي والنقابات وغيرها من المؤسسات فيما يعقد من لقاءات أو ندوات وخاصة في غير أوقات العمل وفى أثناء العطلات الأسبوعية والسنوية.

6- ربما يكون من المناسب بعد ذلك أن تعد تلك المواد التعليمية التي تشملها تلك الكتيبات في شكل دراسة بالمراسلة ومن المفيد أيضا الاستعانة بإمكانات الإذاعة والتلفزيون في هذا المجال.

خاتمة:

استعرضنا في هذه الدراسة مفهوم التربية البيئية وأساسياتها كما استعرضنا التربية البيئية النظامية ومؤسساتها من مدارس وجامعات ومعاهد والمبادئ الواجب توافرها في برامج التربية البيئية في مراحل التعليم ثم عرضنا الوضع الراهن في مصر الذي أوضح أنها تسير وتتقدم في مجال التربية البيئيةإذ ما قورنت بدول أخرى من العالم وأنها غنية بخبراتها وخبرائها الذين يقومون باستمرار بالعمل على تطوير وسائل وأدوات التربية البيئية في كل مراحل التعليم.

وفي مجال التربية البيئية غير النظامية اتضح أن هناك وعي لدى المسؤولين عن تخطيط مختلف البرامج في مصر بأساسيات هذا النمط من التربية وتوعية الجماهير عن طريق وسائل الاتصال الجماهيري والإعلام، وأنه قامت عدة نشاطات ودورات تدريبية للخبراء والمختصين لتحسين أدائهم في تنفيذ البرامج التي تقدمها الوسائل المتنوعة.

كما أن مصر ضمن المنطقة العربية شهدت العديد من المؤتمرات الإقليمية والعالمية لمناقشة قضايا التربية البيئية بمختلف أبعادها وساهم الخبراء والمختصون العرب بآرائهم وأبحاثهم في كل هذه اللقاءات بما يستدل منه أننا نسير على الطريق السليم في هذا المجال الحيوي.

وختاماً أرجو ألا يتبادر إلى الأذهان أننا بلغنا المستوى المطلوب، إذ لازال أمام دول العالم كلها والمنطقة العربية ومصر من بينها الكثير الذي يجب القيام به لتدعيم التربية البيئية بين جميع المواطنين.

5

أهداف المنهج ومحتواه

أولاً : الأهداف التربوية

ثانياً : المحتوى

الفصل الخامس

أهداف المنهج ومحتواه

يتناول هذا الفصل عنصرين من عناصر المنهج بمفهومه الحديث، وهما الأهداف والمحتوى التعليمي. وفيما يلي عرض تفصيلي لكل عنصر من هذين العنصرين:

أولا : الأهداف التربوية:

يمكن أن نعرف التربية بأنها العملية التي تقصد إلى تغيير سلوك المتعلمين. فالطالب يدخل المنظومة التربوية – في أي مرحلة منها – و لديه ذخيرة وفيرة من أنماط السلوك. و تهدف التربية إلى إحداث تغييرات في هذه الأنماط السلوكية، وذلك باكتساب أنماط عديدة منها، أو تعديل بعضها، أو تطويره و تنميته أو إزالته و محوه إن كان من النوع غير المرغوب فيه.

الا أن هذه التغيرات في سلوك الطلاب لا تحدث عشوائيا، وإنما تتسم بالعقلانية، أي تعتمد على وضوح الغايات والوسائل، فالمعلم لا يستطيع أن يدرس مقررا في اللغة العربية أو الرياضيات مثلا دون أن يكون واعيا بالتغيرات السلوكية التي يهدف إلى إحداثها في تلاميذه، أو بنواتج التعلم، وهي تعد من أساليب الأداء التي تقبل الملاحظة أو القياس، كما تؤلف ما يسمى الأهداف التعليمية.

وتحديد الأهداف التعليمية في صورة تغيرات سلوكية أو نواتج تعلم أو أساليب أداء يعد الخطوة الحاسمة لكل من التدريس و التقويم، فإذا كان مقرر اللغة العربية يهدف مثلا إلى تنمية المهارة في التعبير الشفوي، فإن تدريسه و تقويمه يختلفان عن مقرر آخر يهدف إلى تنمية التذوق الأدبي أو تنمية المهارة في القراءة الصامتة أو القدرة على التعبير الكتابي، وكلما ازدادت الأهداف دقة في صياغتها كانت مرشدا أكثر جودة لكل من التدريس والتقويم. إنها

حينئذ توجه اختيار المعلم للمواد التعليمية الملائمة وطرق التدريس المناسبة بنفس الدرجة التي توجه بها اختياره وإعداده لأساليب تقويم طلابه.

إن التركيز في تحديد الأهداف التعليمية يكون على سلوك الطالب والتغيرات التي تطرأ عليه و ليس على النشاط التدريسي للمعلم. وهذا التمييز جوهري منذ البداية، وخاصة أن بعض المعلمين قد يختلط عليهم الأمر فيصوغون أهدافهم التعليمية في ضوء ما سوف يفعلون هم داخل حجرة الدراسة أو خارجها من نشاط تعليمي أو تدريس، وليس ما يفعله طلابهم.

الأهداف حجر الزاوية في العملية التعليمية، لأنها بمستوياتها المختلفة المتعددة تمثل وصفا لما هو متوقع حدوثه من تغير في سلوك المتعلمين نتيجة مرورهم بالخبرات التي يتم اختيارهم بدقة وعناية ووفق مواصفات و معايير محددة من أجل تحقيق النمو الشامل والمتكامل للمتعلمين، ومن ثم تحقيق أهداف العملية التعليمية.

كما أن الأهداف تأتي في مقدمة مكونات المنهج المدرسي وعلى أساسها يتم اختيار وتحديد باقي المكونات (المحتوى – طرق التدريس – الوسائل – الأنشطة – التقويم) وكل هذه المكونات تتفاعل مع بعضها البعض وترتبط مع بعضها ارتباطاً قويا لتحقيق أهداف المنهج ومن ثم تحقيق أهداف العملية التعليمية التي تؤكد على تغيير وتعديل وتطوير سلوك المتعلمين ومساعدتهم على النحو الشامل لكي يكونوا مواطنين صالحين فاعلين في مجتمعاتهم لا يسايروا التغير والتطوير فقط بل قادرين على إحداثه وقيادته للصالح العام وصالح الوطن والمواطنين.

وهنا نؤكد على معلومة مهمة وحيوية أن الاهداف ليست جامدة ولا ثابتة لكنها متغيرة متطورة باستمرار لتواكب كل الأحداث والتغيرات وتسعى إلى تحقيق التغيير والتطوير بصفة منتظمة.

مستويات الأهداف:

توجد مستويات عديدة للأهداف تتراوح بين الأهداف التربوية العامة والأهداف التعليمية. يمكن تحديدها على النحو التالي:

1- **الأهداف العامة:** *Educational aims*

وهذه الأهداف شديدة التجريد والتعميم أي عامة بدرجة كبيرة كأهداف التعليم في أي دولة من الدول أو مرحلة من مراحل التعليم كالمرحلة الثانوية أو الإعدادية وغيرها من المراحل التعليمية ويحتاج تحقيقها إلى سنوات طويلة، ولذلك نطلق عليها اهداف طويلة المدى كما تحتاج لوضع خطط واستراتيجيات تستغرق عدة سنوات لتنفيذها.

2- **الأهداف المتوسطة:** *Education goals*

وهي أقل درجة في التجريد والتعميم من المستوى السابق ولكنها تشترك مع المستوى السابق في صفات التجريد والتعميم التي يصعب ملاحظتها وقياسها. فبرغم أن الأهداف المتوسطة تؤكد على نواتج تعلم أقل عمومية وأقل اتساعاً وشمولاً من الأهداف العامة إلا أن هذه النواتج أيضا يصعب قياسها مباشرة، لأنها تميل في طبيعتها إلى المدى البعيد وأيضاً بعدها عن نواتج التعلم المباشرة.

3- **الأهداف الخاصة (الإجرائية):** *objectives Instructional*

الأهداف في هذا المستوى أقل عمومية و أقل تجريدا تصف نواتج تعلم يمكن ملاحظتها وقياسها مباشرة.

يتحول الهدف في هذا المستوى إلى هدف إجرائي واضح ومحدد ودقيق يصف عينة من نواتج التعلم الخاصة أو الاستجابات النوعية التي يجب أن تظهر بالفعل في سلوك المتعلم كمؤشرات على إحراز الهدف التعليمي بل قد تمتد لتصبح مؤشرات أيضا على مدى إحراز الهدف أو الأهداف التربوية.

تصنيف الأهداف:

توجد محاولات عديدة لتصنيف الأهداف في المجال المعرفي والمجال الانفعالي والمجال النفس حركي أو المهارى، ومن أشهر التصنيفات في هذه المجالات تصنيف بلوم*Bloom* للمجال المعرفي و تصنيف كراثهول *Krathwol* في الجانب الانفعالي وتصنيف سمبسون *Simpsont* في المجال المهارى. فيما يلي عرض موجز لهذه المجالات و مستوياتها:

أ- **المجال المعرفي**: *cognitive domain*

يتضمن هذا المجال نواتج التعلم المعرفية التي يسعى المتعلم لاكتسابها مثل المعارف والحقائق والمفاهيم والتعميمات والقوانين والنظريات ويعد تصنيف بلوم أشهر التصنيفات في هذا المجال وهو يشتمل على سبعة مستويات متدرجة أبسطها مستوى التذكر وأعقدها مستوى التقويم، وفيما يلي هذه المستويات:

أ- **مستوى التذكر (المعرفة)** *Knowledge*

يهتم هذا المستوى بتذكر الحقائق و المفاهيم و المصطلحات، وتذكر التصنيفات والقوانين والنظريات. ومن الأفعال التي يمكن أن تصاغ بها الأهداف الإجرائية في هذا المستوى: يسمى - يعدد - يذكر - يحدد- يسترجع..... وغيرها.

ب- **مستوى الفهم** *comprehension*

ويعني هذا المستوى استرجاع المتعلم للمعلومات والعمل على فهم معناها الحقيقي بالدرجة التي تمكنه من استخدامها وتوظيفها من خلال التفسير والمقارنة.

ومن الأفعال التي يمكن أن تصاغ بها الأهداف الإجرائية في هذا المستوى: يصف -يكتب - يستنتج - يفسر- يعلل - يترجم - يعيد صياغة - يميز- يلخص..... وغيرها.

ج- **مستوى التطبيق**: *Application*

ويعني هذا المستوى قدرة المتعلم على تطبيق ما تعلمه في مواقف جديدة، أو القدرة على استخدام المفاهيم والتعميمات والقوانين والنظريات في مواقف جديدة ويتطلب تطبيقها مستوى عال من الفهم.

ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة الأهداف الإجرائية في هذا المستوى ما يلي: يستخدم - يطبق - يستخرج - يحسب - يكتشف - يتنبأ

د - **مستوى التحليل**: *Analysis*

ويعني هذا المستوى قدرة المتعلم على تحليل المادة التعليمية إلى عناصرها ومكوناتها،

وإدراك ما بينها من علاقات، ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة الأهداف الإجرائية في هذا المستوى ما يلي: يحلل - يقارن - يبين - يعمل - يفاضل - يحدد.

هـ مستوى التركيب: *Synthesis*

ويعنى هذا المستوى قدرة المتعلم على إدراك العلاقات بين الأجزاء والعناصر، ووضعها في كل متكامل بصورة جديدة لم تكن موجودة من قبل، وهذا المستوى عكس المستوى السابق.

ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة الأهداف الإجرائية في هذا المستوى ما يلي: يضع خطة - يستخلص - يصف - يركب - يصمم - يبتكر - يقترح.

و - مستوى التقويم: *Evaluation*

ويعنى هذا المستوى قدرة المتعلم على إصدار حكم أو أحكام على موضوع أو موضوعات، وذلك لتحقيق هدف معين وتقدر هذه الاحكام على معايير بعضها داخلي وبعضها خارجي.

ومن الافعال التي تستخدم في صياغة الأهداف الإجرائية في هذا المستوى ما يلي: يحكم - يقوم - يصدر - يوازن - يتخذ قرار.

2- المجال الانفعالي: *Affective domain*

توجد تصنيفات عدة في المجال الانفعالي أو الوجداني إلا أن اشهر هذه التصنيفات تصنيف كراثهول وزملانه (*1964*). ويتضمن هذا المجال نواتج التعلم الانفعالية التي يسعى المتعلم لاكتسابها مثل الميول والاتجاهات والقيم وأوجه التقدير. ويتضمن هذا المجال خمسة مستويات هي:

أ- الاستقبال *Receiving*

يعد الاستقبال أو الانتباه أول مستويات الجانب الوجداني، وهو يعني توجيه حواس المتعلم أو انتباهه لتلقي المثيرات والموضوعات، ويتضمن هذا المستوى ثلاثة مستويات فرعية هي:

- الوعي بالمثير.
- الرغبة في الاستقلال.

- الانتباه المضبوط أي اختيار المثير المناسب.

ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة الأهداف الإجرائية في هذا المستوى ما يلي: يهم- يبدى الاهتمام - يصغي - يسأل - يتابع - يركز - يقدر - يصف

ب- مستوى الاستجابة *Responding*

وفي هذا المستوى لا يكتفي المتعلم بالاهتمام او الانتباه، بل يهتم بالمشاركة والتفاعل مع المثير أو الموضوع، ويتضمن هذا المستوى ثلاثة مستويات فرعية هي:

- **الاستجابة بالطاعة (الإذعان)** وهي تعنى القيام بالعمل بناء على تعليمات أو أوامر.
- **استجابة الرغبة**: القيام بالعمل عن رغبة واختيار.
- **استجابة الارتياح**: الشعور بالرضا و الارتياح للقيام بالعمل.

ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة الأهداف الإجرائية في هذا المستوى ما يلي: يعاون- يستمتع- يتطوع - يستجيب- يقدم- يظهر حب - يهتم- يؤدي - يجمع.

ج- مستوى التقييم (إعطاء قيمة) *Valuing*

ويعني هذا المستوى أن يعطى المتعلم تقديرا أو قيمة للأشياء والموضوعات، وفي هذا المستوى يظهر سلوك المتعلم نوعا من الاتساق في المواقف المتشابهة أو القريبة من بعضها، مما يبرر تكوين القيمة عند المتعلم.

ويتضمن هذا المستوى ثلاثة مستويات فرعية هي:

- **تقبل القيمة** وفيها يعطي المتعلم قيمة للظاهرة ولكنها تكون مؤقتة ويمكن أن تتغير.
- **تفضيل القيمة**: وفيها يفضل المتعلم قيمة على غيرها ويلتزم بها أكثر.
- **الالتزام**: ويعنى التزام المتعلم بالقيمة أو المبدأ والتمسك بها إلى درجة كبيرة.

ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة الأهداف الإجرائية في هذا المستوى ما يلي: يقدر- يدافع- يلتزم - يدعم - يحتج - يشترك- يضع يفحص - يقدم.

د- مستوى التنظيم: *Organization*

نتيجة تعدد القيم والمواقف يجد المتعلم نفسه مطالباً بأن يكون أو يشكل نظاما أو تنظيما

قيميا (النسق القيمي) يساعده في مواجهة الصراعات والتغلب عليها، وهذا النظام القيمى يتكون وينمو تدريجيا. يتضمن هذا المستوى مستويين فرعيين هما:

- **تكوين (إنشاء) منظومة قيمية:** و في هذا الصدد يحاول المتعلم جمع وتكوين مجموعة متقاربة ومتآلفة من القيم ووضعها في منظومة قيمية واحدة.
- **تنظيم النظام القيمي** وفي هذا المستوى يحاول المتعلم أن يكون النظام القيمى بجمع القيم المتآلفة والمتعارضة مع بعضها البعض على أن تكون العلاقات بينهم واضحة ومحددة.

ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة الأهداف الإجرائية في هذا المستوى ما يلي: يخطط - يضع خطة- يتحمل المسؤولية - يتمسك - يؤمن - يوازن - يتقبل.

هـ - التمييز: *Rcterising*

وفي هذا المستوى يصل المتعلم إلى قمة النضوج والاتزان الانفعالي وتكامل الشخصية، والمتعلم في هذا المستوى أيضا يكون قد بنى لنفسه نظاماً قيمياً متكاملاً، يمثل فلسفة في الحياة حتى بعد انتهاء سنوات الدراسة والانخراط في مواقف الحياة العملية.

ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة الأهداف الإجرائية في هذا المستوى ما يلى: يمارس - يظهر -يقاوم - يعيد النظر - يؤمن - يحكم - يستعد- يطور

3- المجال النفس حركي (المهاري): *Psychomotor Domain*

يتضمن هذا المجال نواتج التعلم الدالة على أداء المهارة، ونواتج التعلم في هذا المجال لا تقتصر على أداء الجانب المهارى فقط، بل غالبا ما تشتمل على مكونات المجال الانفعالي والمجال المعرفي ولكن يغلب عليها صفة أو صبغة الأداء المهاري.

وهذا الجانب تم تصنيف مستوياته من قبل سمبسون 1966، وظهوره 1972. وتتدرج مستويات هذا الجانب من الإدراك أول هذه المستويات إلى الإبداع أعلى هذه المستويات، و هي مرتبة على النحو التالي:

أ - مستوى الإدراك *Perception*

وفي هذا المستوى يستخدم المتعلم الأعضاء الحسية لاستقبال المثيرات ذات العلاقة بالمهارات ليتعرف كيفية أداء المهارة.

ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة الأهداف الإجرائية في هذا المستوى ما يلي: يربط - يحدد - يختار - يتعرف - ينتقي - يفرق.

ب - الميل: *Tendency*

وفي هذا المستوى يستعد المتعلم لأداء العمل، أي يتهيأ و يظهر الاستعداد للقيام بالعمل المطلوب و أنشطته المتنوعة.

ومن الأفعال التي يمكن أن تستخدم في صياغة الأهداف في هذا المستوى: يبرهن - يظهر- يتقدم - يستجيب - يبدي - يبدأ - يوضح

ج- مستوى الاستجابة الموجهة: *Guided Response*

وفي هذا المستوى يقوم المتعلم بأداء العمل وفق الأوامر أو الإشارات وأحيانا بأسلوب المحاكاة وأيضا المحاولة والخطأ.

ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة الأهداف الإجرائية في هذا المستوى ما يلي: ينظم - يقلد - يتبع - يعيد - يحاكي.

د- مستوى الاستجابة الآلية (التعود) *Mechanism*

في هذا المستوى يقوم المتعلم بأداء المهارة بطريقة آلية لكثرة قيامه بأداء هذه المهارات، أصبح المتعلم قادرا على أن يؤديها بإتقان بطريقة آلية أو اعتيادية مما يولد لديه نوعاً من الثقة.

ومن الأفعال التي تستخدم فلا صياغة الأهداف الإجرائية في هذا المستوى ما يلي: يرسم بدقة - يقيس بمهارة - يعرض بدقة.

هـ - مستوى الاستجابة الظاهرية (الصريحة) المعقدة: *Complex overt response*

وفي هذا المستوى يؤدى المتعلم المهارة المعقدة بدرجة عالية من الكفاءة والدقة والإتقان و بأقل جهد ممكن.

ومن الافعال التي تستخدم في صياغة الأهداف الإجرائية في هذا المستوى ما يلي: يثبت-يصنع بدقة

و- **مستوى التكيف:** *Adaptation*

وفي هذا المستوى يستطيع المتعلم أن يطور ويجدد في أنماط أدائه للمهارات الحركية لكي تتلاءم مع المتطلبات الجديدة أو تساير مشكلة طارئة أو مستجدة، ويعد هذا المستوى في أداء المهارة أحد أشكال الإبداع.

ومن الافعال التي تستخدم في صياغة الاهداف الاجرائية في هذا المستوى ما يلي: يعيد- يضيف - يدخل تعديلا -- يعدل.... وغيرها.

ز- **مستوى الأصالة (الإبداع)** *Creativity*

وفي هذا المستوى يبتكر المتعلم أداءات جديدة للمهارات الأدائية لم يسبقه فيها أحد من قبل، كأن يؤدى أداءات جديدة لمواجهة مشكلة خاصة. وفي هذا المستوى يطور المتعلم مهاراته بدرجة عالية جدا.

صياغة الأهداف التعليمية:

يراعى عند صياغة الاهداف التعليمية الامور التالية:

أهمية التركيز على سلوك الطالب في صياغة الاهداف التعليمية: فالتقويم التربوي هو عملية الحكم على مدى تحقيق الأهداف التعليمية و ما يتطلبه ذلك من اتخاذ قرارات و اتباع إجراءات لتحسين العملية التعليمية. وتتضح هذه الصلة الوثيقة بين الاهداف التعليمية والتقويم التربوي من خلال الصياغة الدقيقة لهذه الأهداف، و لعلك تذكر أننا ركزنا في الفصل السابق على أهمية إدراك هذه الاهداف التعليمية على أنها نواتج متوقعة للتعلم، وعلى ذلك ففي صياغة الأهداف التعليمية لابد من أن نكرر الإشارة إلى المبادئ الثلاثة التالية:

1/ صيغة الهدف لابد أن تتضمن استجابة الطلاب لمحتوى المادة الدراسية وليس هذا المحتوى ذاته، فالطالب لا يتعلم جدول مندليف للعناصر الكيميائية أو قاعدة كان وأخواتها، أو خريطة جمهورية مصر العربية، و إنما يتعلم مثلا معرفة (تذكر)

المعلومات الكيميائية، أو تطبيق القاعدة النحوية، أو رسم الخرائط الجغرافية، وهكذا، فسلوك الطالب إزاء محتوى المقرر وليس المحتوى في حد ذاته هو الهدف التعليمي.

2. صيغة الهدف لابد أن بالتغيرات التي تطرأ على سلوك الطلاب وأدائهم نتيجة لتعرضهم للخبرات التعليمية التي يوفرها المعلم لتلاميذه، لا أن تهتم بهذه الخبرات ذاتها، فتعلم الطالب ليس أن يستمع إلى المحاضرة، أو يقرأ الكتاب المدرسي، أو يقوم بنشاط في خدمة البيئة أو يشترك في مناقشة جماعية أو غير ذلك من الخبرات التي يتعرض لها داخل حجرة الدراسة أو خارجها، وإنما تعلمه هو ما يطرأ على سلوكه هو من تغيرات و تعديلات نتيجة لهذه الخبرات وغيرها، فزيادة القدرة على الفهم مثلا هو ما يتعلمه من المحاضرة أو الكتاب المدرسي، وتعديل اتجاهاته نحو الجغرافيا هو ما يتعلمه مثلا من نشاط مدرسي لخدمة البيئة المحلية، ونمو قدرته على تقويم الحجج هو ما يتعلمه مثلا من المناقشة الجماعية و هكذا

3- صيغة الهدف لابد أن تتضمن النواتج المتوقعة لعملية التدريس أو التعليم في سلوك الطالب وليس ما يفعله المعلم أثناء هذا التدريس أو التعليم. فأنت لا تدرس لطلابك لكي تحاضر أو تعرض تجربة معملية على الطلاب عرضاً توضيحياً، أو تنظم رحلة، وإنما تدرس لكي تزداد معرفة الطلاب أو فهمهم أو قدرتهم على التطبيق أو التفكير أو تنمو أو تتغير اتجاهاتهم أو يكتسبوا مهارة جديدة أو تزداد المهارات التي لديهم تحسناً و تقدماً.

وعلى ذلك فإن صياغة الأهداف التعليمية يجب أن تركز على سلوك الطالب وأنماط أدائه (أي نواتج التعلم المتوقعة) التي يجب أن تظهر أثناء أو بعد تعرضه لخبرات التدريس أو التعليم ومواقفه. ومع هذا التركيز على نواتج التعلم المتوقعة وليس على عملية التعليم أو مواقف التدريس في ذاتهما يبدو سهلا حين يقال، إلا أنه في الموقف العملي يحتاج إلى مهارة و تدريب لكي ينفذ ويتحقق، فمعظمنا كمعلمين - أكثر اهتماما بمحتوى المقرر الدراسي والعمليات التدريسية التي تحدث داخل الفصل وخارجه، ويشغلنا هذا الاهتمام إلى الحد الذي يجعلنا نتجاهل ما يطرأ على سلوك الطالب من تغيرات، أو ما يحدثه موقف التدريس من نواتج في هذا السلوك. وقليلا ما يتوقف المعلم الذي يبذل جهده في التحضير للدرس وإعداد أو اختيار المواد والوسائل التعليمية. عند السؤال الهام الآتي: ما أنماط الأداء التي يتوقع لها

أن تصدر عن الطالب أثناء أو بعد تعرضه لخبرة التدريس والتعليم، و تختلف بالفعل عما كان عليه أداؤه قبل ذلك (أي في بداية الدرس مثلا)؟

والواقع أن المعلم حين يحاول الإجابة على هذا السؤال، ثم يواظب على توجيه السؤال لنفسه باستمرار بالنسبة لكل موقف تعليمي يقوم بتصميمه فإنه حينئذ يحول انتباهه بالفعل عند تناول الأهداف التعليمية، من التركيز على نفسه كمعلم أو على العملية التعليمية، إلى سلوك الطالب و أدائه. وسوف يجد نفسه في هذه الحالة يفكر في ضوء القدرات المعرفية المتوقع تنميتها في الطالب، وسمات المجال الوجداني المستهدفة والمتوقع تكوينها أو تعديلها فيه (أي الطالب) وكذلك المهارات العلمية المتوقع للطالب أيضا أن يكتسبها أو يحسنها. وهكذا يصبح المعلم في وضع أصح بالنسبة إلى نظرته إلى الأهداف التعليمية.

وعندما يتحول التركيز إلى سلوك الطالب ونواتج التعلم المتوقعة منه في صياغة الأهداف التعليمية، فإن المعلم حينئذ يمكنه السير في خطوتين رئيستين هما:

1- تحديد العمليات النفسية التي تنتمي إلى المستوى المتوسط من الأهداف التربوية.

2- إعداد قائمة بأنماط الأداء الخاص التي تعتبر مؤشرات على العمليات النفسية السابقة، والتي يستطيع الطلاب إظهارها بالفعل حين يحرزون الهدف التعليمي المطلوب، على أنه تكون هذه الأنماط الأدائية بالطبع من النوع الذي يقبل الملاحظة لقياس المباشرين.

ونعرض فيما يلي الخطوات التي يجب اتباعها لهذا الانتقال من المستوى المتوسط للأهداف التربوية (أي الأهداف التعليمية) إلى المستوى الخاص (أي الأهداف الإجرائية).

كيف تحدد أهدافك التعليمية؟

في تحديد المعلم لأهدافه التعليمية قد يواجه صعوبتين رئيستين هما: مشكلة الاختيار بين عدد لا يقع تحت حصر من نواتج التعلم التي يمكن أن ترتبط بنشاطه التدريسي داخل الفصل أو خارجه من ناحية، وعدم وجود قوائم كاملة بالأهداف الأكثر قيمة وجدوى للمقرر الذي يقوم بتدريسه من ناحية أخرى. وبالطبع لا توجد طريقة بسيطة يمكن للمعلم أن يلجأ إليها لاختيار أهدافه التي يسعى إلى صياغتها وتحقيقها في تلاميذه من خلال التدريس ثم تقويم مدى

النجـاح في إحـرازها، ولكنك عزيزي المعلم تسـتطيع أن تسـتـخدم طريقـة منظمـة للوصـول إلى ذلك.

و سوف نقترح عليك طريقة قد تكون مفيدة لك نلخصها فيما يلي:

1- اختر المستوى المتوسط للأهداف كنقطة بداية:

يرى مؤلف هذا الدليل أن نقطة البداية الملائمة هي المستوى المتوسط من الأهداف التربوية والتي سبق أن أسميناها الأهداف التعليمية والتي تعد في رأينا نقطة بداية موفقة وصحيحة. وبالطبع فإن إحدى المشكلات الجوهرية في تحديد الأهداف التربوية هي انتقاء المستوى الملائم من التعميم، فهذه الأهداف يجب أن تكون على درجة كافية من التحديد، بحيث توفر للمعلم اتجاه التدريس ووجهته، وفي نفس الوقت لا يجب أن تكون عامة جدا إلى الحد الذي لا يمكن معه استخدام مؤشرات مباشرة يستدل منها على الهدف من ناحية، كما لا يجب أن تكون على درجة عالية من التخصيص والنوعية بحيث تقدم لنا قائمة مطولة من أنماط الأداء. والحقيقة أن اختيار المستوى المتوسط من الأهداف (أي الأهداف التعليمية) يحقق لك هذه الغاية، ففيه تتحول الأهداف العامة الشاملة (من المستوى الأول) إلى مستوى قابل للتناول داخل المدرسة، وفي نفس الوقت تكون على درجة من العمومية تهيئ الفرصة لتكامل الانماط الأدائية النوعية في استجابة أكثر تعقيداً وتركيباً.

وفي ضوء هذه الاستراتيجية العامة يكون عليك اتخاذ مجموعة قرارات بشان اختيارك على هذا المستوى.

2- وازن بين المجالات الثلاثة للأهداف:

أشرنا من قبل إلى أن الأهداف التربوية التعليمية يمكن تقسيمها إلى ثلاثة مجالات، هي المجال المعرفي، والمجال الوجداني ومجال المهارات العملية، وبالطبع فإنه لا يوجد مقرر دراسي واحد يخلو تماما من أحد هذه العناصر الثلاثة، إلا إنما يجب أن ننبه إليه هو أنها لا توجد في جميع المقررات الدراسية، بنفس الوزن والدرجة، فبعض هذه المقررات يغلب عليها مجال دون آخر.

3- رتب الأهمية النسبية للعمليات النفسية المتضمنة في كل مجال من مجالات الأهداف:

لقد سبق أن أشرنا إلى أن العمليات النفسية في هذا المستوى تتفاوت في درجة بساطتها

وتركيبها، ففي المجال المعرفي مثلا يعد التذكر (المعرفة) أبسط المستويات بينما التفكير بأنواعه المختلفة هو أكثرها تركيبا، وبينهما يوجد الفهم والتطبيق. وفي المجال الوجداني فإن محض الانتباه هو أبسط المستويات، بينما تكوين أنساق القيم هو أعلاها، وفي مجال المهارات العملية فإن مجرد الإدراك والتآزر الحسي- الحركي هو أبسطها، بينما أكثرها تعقيدا هو مستوى الإبداع الحركي.

وبالطبع فإن مسألة تحديد الأولويات في مختلف المراحل التعليمية وفي مختلف المواد الدراسية هي أولا وقبل كل شيء مسؤولية خبراء المناهج والمختصين في طرق التدريس، وهم في العادة يحددون للمعلم قائمة الأهداف بالنسبة لمقرر معين، إلا أننا نرجو أن نتجاوز مهمة المعلم محض قراءة هذه القائمة أو التعرف عليها. فالمطلوب منه أن يكون مشاركا في هذه القائمة المعدة له من قبل وبين المصادر الثلاثة الهامة الآتية:

أ) السياسة العامة للتعليم أو المستوى العام للأهداف:

فإذا كانت سياسة التعليم و أهدافه العامة تسعى إلى التركيز على الحفظ عن طريق التلقين المباشر لخلق طائفة من الموظفين كما كان الحال في سياسة التعليم المصري أثناء الاستعمار البريطاني، فإن ذلك لا يصلح لسياسة لتعليم في مصر بعد التحرر الوطني والاستقلال. فتنمية العمليات العقلية لابد أن تكون لها الهيمنة على المستويات الدنيا للمعرفة سعيا لخلق المواطن المستنير المنتج المتفتح على روح العصر والمستشرف لآفاق المستقبل. ولعلك عزيزي المعلم تدرك من هذا مدى التناقض لذي نقع فيه حين تركز أهدافنا التعليمية كما تمارس بالفعل داخل حجرة الدراسة وخارجها على مستوى التذكر والحفظ مثلا وتتجاهل أو تهمل العمليات العقلية العليا التي يتردد ذكرها كثيرا كأهداف مهمة للتعليم المصري، أو تضعها إن وجدت في مرتبة ثانوية.

ب) مستوى المرحلة التعليمية:

فبالطبع يختلف ترتيب الأهمية النسبية للعمليات النفسية المتضمنة في المستوى المتوسط للأهداف من مرحلة تعليمية إلى أخرى، و التي ترتبط بطبيعتها بمستوى نمو التلاميذ أو الطلاب. فبالنسبة لمجال المهارات العلمية مثلا لا نتوقع لتلميذ مرحلة التعليم الأساسي أن تكون مهاراته على نفس مستوى طالب التعليم الثانوي الفني. وكذلك فإن تلميذ الحلقة الأولى

من التعليم الأساسي لا نتوقع له وهو لا يزال في مرحلة اكتساب القراءة كمهارة اساسية ان يكون على درجة عالية من الكفاءة في تذوق النصوص الادبية، و هكذا.

ج) طبيعة المادة الدراسية:

فبعض هذه المواد يحتاج من الطالب ان يتدرب أولاً على المستويات الابسط لبعض الأهداف التعليمية حتى يمكنه اكتساب المستويات الأكثر تركيباً منها، فبالطبع لا يستطيع طالب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي حل المسائل في الرياضيات قبل أن يكون قادرا على معرفة وفهم الحقائق والمفاهيم والمبادئ الرياضية المختلفة.

4- افحص المصادر المختلفة المتاحة لك، و التي تعينك على تحديد أهدافك التعليمية:

بالطبع إنك - كمعلم - لست المسؤول وحدك عن تحديد أهدافك التعليمية في تدريس مقرراتك، ولا يستطيع أحد أن يطالبك بذلك، فأجهزة تطوير المناهج وخبراء طرق التدريس ومؤلفو الكتب المدرسية ومخترعو الوسائل التعليمية، كل هؤلاء وغيرهم مشاركون في ذلك، ولكي نعينك على الاستعانة بالمصادر المختلفة المتاحة في تحديد أهدافك نقترح عليك ما يلي:

أ) افحص المحتوى التعليمي الذي تتولى تقديمه لتلاميذك:

فالكتاب المدرسي الذي بين يديك و بين أيدي تلاميذك قد أعده الخبراء وأجازته السلطات الفنية وتولت الأجهزة المسؤولة مراجعته في إطار المنهج. ولذلك فانه المصدر الرئيس (و ليس الوحيد) لاشتقاق أهدافك من تدريس المادة الدراسية، وقد يفيدك في ذلك أن تقوم بنفسك باستعراض محتوى الكتاب موضوعاً وتسأل نفسك في كل مرة: لماذا يدرس هذا الموضوع للطلاب؟ وما التغيرات المتوقعة في سلوكهم بعد دراسته؟ إن هذا السؤال يساعدك على جعل الأهداف المرتبطة بالمادة الدراسية واضحة وصريحة، ومن المهم هنا أن تعلم أن دراسة موضوع معين قد تؤدي إلى إحداث تغيرات متنوعة في سلوك الطلاب التي قد تتجاوز محض التذكر أو الاسترجاع في المجال المعرفي أو محض تعرف أجزاء الآلة في المجال العلمي، أو مجرد الوعي والانتباه في المجال الوجداني.

ب) افحص الوسائل التعليمية و غيرها من مكونات تكنولوجيا التعليم المرتبطة بتدريس المقرر:

إن انتباهك مثلا إلى أن الطالب لابد له من إجراء بعض التجارب العملية في العلوم أو

استخدام الأدوات الهندسية في رسم الأشكال، أو استخدام الكمبيوتر في الإحصاء، كل هذا وغيره مما يدخل في مجال تخصصك يعينك على التنبه لأهداف تعليمية لا يكفي المحتوى التعليمي وحده في تحديدها.

ج) افحص طرق التدريس و أساليبه المختلفة و التي ترتبط بالمقرر أو المقررات التي تقوم بتعليمها لطلابك.

فإذا كان المطلوب منك أن تدرب تلاميذك على المشاركة في نشاط جماعي مثلا فإن ذلك قد يتضمن توقع نواتج معينة للتعلم تتصل بتنمية مهارات الاتصال أو تعديل الاتجاهات الاجتماعية أو تحسين العلاقات الإنسانية، والمثل إذا كان أسلوب التدريس يتطلب من الطالب أن يكتب مقالاً معتمداً على مصادر مكتبة المدرسة فإن ذلك قد يوحي لك بنواتج أخرى للتعلم مثل التعرف على المراجع، من خلال استخدام كتالوج المكتبة، وتعيين المصادر العامة للمعلومات المرتبطة بالمادة الدراسية، وتحديد المعلومات المطلوبة في الكتاب باستخدام قائمة المحتوى وفهرس الموضوعات، والقدرة على العمل المستقل والتعلم الذاتي والكفاءة في التعبير.

د) اربط بين القائمة التي تصل إليها لأهدافك من تدريس المقرر من خلال استخدامك للخطوات السابقة و بين قائمة الأهداف التي يعدها خبراء المناهج من ناحية و الأهداف العامة للمرحلة الدراسية التي تعمل فيها من ناحية أخرى، والسياسة العامة للتعليم من ناحية ثالثة، حتى تحقق الاتساق بين ممارستك للتدريس و الأهداف التربوية - التعليمية بمستوياتها الثلاثة: العام و المتوسط والخاص.

5- **احكم على مدى ملاءمة قائمة الأهداف التعليمية للمقرر الذي تقوم بتدريسه:**

بعد أن تتوصل إلى قائمة الأهداف التي سوف تستعين بها في التدريس ثم التقويم بالنسبة لمقررك، يمكنك الحكم على مدى ملاءمة هذه القائمة،و نحن نقترح عليك عندئذ الإجابة على الأسئلة الآتية:

أ) هل تشمل قائمة الأهداف جميع النواتج الهامة للتعلم؟ إنك عندما تجيب عن هذا السؤال قد تكتشف أن أهداف التذكر يندر أن تتجاهلها قوائم الأهداف المختلفة، أما أهداف العمليات العقلية العليا فقد لا تحتل مكانتها الهامة الواجبة، بل إنك قد

تكتشف أن بعض الأهداف المرتبطة بالمجالين العملي والوجداني يتم أيضا تجاهلها على الرغم من خطرها و أهميتها، و قد يرجع ذلك إلى أن الأهداف المعرفية - خاصة ما يتصل منها بأدنى مستويات المعرفة و هو التذكر و الحفظ - يسهل اشتقاقها من الكتاب المدرسي، أما الأهداف المعرفية من المستويات العليا، و كذلك الأهداف المهارية والوجدانية فإنها تشتق من مصادر أخرى غير الكتاب المدرسي، مثل طرق التدريس و الخبرات و المواقف التعليمية التي يتعرض لها التلاميذ و الطلاب.

ب) هل تتفق قائمة الأهداف للمقرر الذي يقوم المعلم بتدريسه مع المستويات العامة للأهداف التربوية؟ إن الإجابة عن هذا السؤال لابد أن تكون بالإيجاب في جميع الأحوال، فإذا كان الانتماء الوطني أو التفكير الإبداعي أو الشخصية المستقلة مثلا من المحاور الجوهرية لسياسة التعليم في مصر فلابد لها أن تنعكس - بالصورة الملائمة لطبيعة المرحلة التعليمية من ناحية وطبيعة المادة الدراسية من ناحية أخرى - في أهداف تدريس المقرر، وأي هدف لتدريس المقرر يتعارض مع هذه الأهداف العظمى يجب استبعاده.

ج) هل تتفق قائمة الأهداف للمقرر الذي يقوم المعلم بتدريسه مع مبادئ التعلم الجيد؟ وبالطبع فإن هذا السؤال منطقي، وخاصة إذا علمت أن أهداف تدريس المقرر ما هي إلا نواتج مرغوبة و متوقعة لسلسلة متتابعة من خبرات التعلم، وإذا كانت كذلك فلابد لها بالطبع أن تتسق وتتفق مع مبادئ التعلم الجيد كما تحددها نتائج البحث في ميدان علم النفس التربوي، والتي تتلخص في المبادئ الأربعة التالية:

- أن تكون ملائمة لمستوى نمو الطلاب وإطار الخبرة أو البيئة الذي يعيشون فيه (مبدأ الاستعداد).
- أن تكون مرتبطة بحاجات الطلاب وميولهم (مبدأ الدافعية).
- أن تعكس نواتج التعلم الأكثر قابلية للبقاء و الاستمرار (مبدأ الاحتفاظ).
- أن تحتوى على نواتج تعلم تتسم بالقابلية للاستخدام في مواقف مختلفة (مبدأ الانتقال).

وفي هذا الصدد يجب أن ننبه إلى أن قدرات الفهم و التطبيق و التفكير والمهارات العملية و الميول و الاتجاهات و القيم (و هي أهداف التعلم الأكثر تركيباً) يتم الاحتفاظ بها لدى

الطالب، و لها قيمة في الانتقال من موقف لآخر، أكبر بكثير من نواتج التعلم البسيطة، مثل تذكر الطالب لحقائق النوعية والتفاصيل الجزئية، ولذلك يجب أن يبذل كل جهد مستطاع لتشمل قائمة أهداف تدريس المقرر هذه النواتج الهامة للتعلم.

د) هل الأهداف واقعية بالنسبة لقدرات الطلاب و الظروف التي يتعلمون فيها و الإمكانات المتاحة؟ هذا السؤال مهم للغاية، فلا يكفي أن نضع قائمة بالأهداف التي يسعى المقرر إلى تحقيقها، ثم نكتشف بعد ذلك أنها صعبة التحقيق، ولذلك لابد من مراجعة هذه القائمة في ضوء:

- **الوقت المخصص للتدريس**: فالمقرر المخصص له حصة واحدة في الأسبوع تختلف أهدافه عن مقرر آخر يخصص له وقت أطول.
- **الإمكانات المتاحة**: و يشمل ذلك ظروف المبنى المدرسي وكثافة الفصل وتوافر وسائل وأدوات تكنولوجيا التعليم والتجهيزات المتاحة في المدرسة.

والمبدأ العام هنا هو أنه لو كانت لديك قائمة بأهداف واضحة قابلة للإنجاز، فإن ذلك أفضل من أن تكون عندك قائمة طويلة بأهداف لا يمكن إحرازها.

إلا أن هذا لا يجب أن يثبط همتك في التغلب على كثير من الصعوبات، وخاصة صعوبة الإمكانات المتاحة بالمدرسة، فهناك بدائل كثيرة يمكن التوصل إليها باستخدام ظروف البيئة المحلية.

6- تنبه إلى النواتج غير المتوقعة لعملية التدريس:

فمهما كانت دقتك في إعداد قائمة الأهداف التعليمية أو اختيارها للمقرر الذي تقوم بتدريسه، فعادة ما تكون هناك بعض الآثار الجانبية أو النواتج غير المتوقعة، وهذه الآثار أو النواتج قد تكون مرغوبة أو غير مرغوبة، ومعظمها من النوع الذي يسمى التعلم المصاحب، وقد ينتمي أغلبها الى المجال الوجداني، فمثلا قد يكون من نواتج طريقتك في التدريس أن يكون الطلاب أكثر اعتمادا أو استقلالا عنك، أكثر إيجابية أو سلبية في نظرتهم إلى أنفسهم (مفهوم الذات)، أكثر أو أقل ميلا نحو المادة التي تقوم بتدريسها، وقد يكون بعض الآثار الجانبية من النوع الذي ينتمي إلى المستويات العليا من المجال المعرفي، فقد يصبح التلاميذ نتيجة لتشجيعك أكثر ابداعا أو أعلى قدرة على التفكير الناقد. وعلى الرغم من أهمية

هذه النواتج الجانبية أو غير المتوقعة إلا أنها في الأغلب يتم تجاهلها، لأنها في الغالب نتائج طريقة تدريس وجو حجرة الدراسة وظروف البيئة المدرسية أكثر منها نتائج محتوى المقرر الذي يقوم المعلم بتدريسه.

وبالإضافة إلى هذه الآثار ذات الطبيعة العامة فإن بعض نواتج التعلم غير المتوقعة قد تكون أكثر تخصيصاً، فوجود خطأ شائع لدى التلاميذ في نطق بعض الكلمات بلغة أجنبية قد يعدل من مسار المنهج، و حدوث أزمة دولية مفاجئة قد يغير من تدريس المواد الاجتماعية، و وقوع حادث طارئ أثناء الدرس العملي في الكيمياء قد يؤدى إلى تنظيم برنامج حول الثقافة الأمنية.

ثانيـاً: المحتــوى:

ليس المقصود بالمحتوى - كما هو شائع بين الكثيرين- محتوى موضوعات الدراسة أو الإطار العام للموضوعات المقررة على تلاميذ صف معين وإنما يقصد بالمحتوى المادة التعليمية وما تشتمل علية من خبرات والتي توضع في ضوء أهداف محددة بقصد تحقيق النمو الشامل للمتعلم.

إنه لا يمكن لأي عنصر من عناصر المنهج أن يعمل منفرداً أو منعزلاً عن باقي العناصر وإنما يؤثر فيها ويتأثر بها، بل و تزداد قيمته وأهميته ويحقق وظيفته على أفضل نحو ممكن كلما تداخل وارتبط مع باقي العناصر الأخرى فالأهداف مثلاً كعنصر من عناصر المنهج تعد الموجه الحقيقي لاختيار وتحديد العناصر الأخرى ويتوقف على تحديدها السليم النجاح في الاختيار والتحديد للعناصر الأخرى، وإذا كان لكل عنصر طبيعته ودور في المنهج يتفق وهذه الطبيعة، فإن الأهداف تساهم بدرجة كبيرة في تحديد هذا الدور.

وإذا كانت الأهداف تخضع عند اختيارها وتحديدها لعوامل عديدة متشابكة مثل العوامل الاقتصادية والاجتماعية والسياسية السائدة في المجتمع بالإضافة إلى طبيعة المتعلم خصائص نموه واستعداداته وقدراته، فإن المحتوى يجب أن يراعى فيه عند اختياره هذه العوامل جميعها، وذلك لأن المحتوى هو الترجمة الحقيقية للأهداف وما يؤثر فيها من عوامل، ومن أهم المعايير التي نحكم بها على صحة المحتوى وجديته هو مدى الترجمة للأهداف التي وضع في ضوءها ترجمة حقيقية صادقة، وكل ما كان المحتوى مراعياً للأهداف بجميع جوانبها كل ما كان الارتباط بينهما قوياً، وإذا كانت الأهداف تمثل الغاية التي تنشد تحقيقها

في العملية التعليمية فإن المحتوى بما يشتمل عليه من معارف ومهارات، واتجاهات وأساليب تفكير وقيم أول الوسائل التي تساهم في تحقيق هذه الأهداف وبلوغ الغاية.

إذن المحتوى يوضع في ضوء الأهداف أو هكذا يجب أن يوضع المحتوى الصحيح وهذا العبء يقع في المقام الأول على مخططي المنهج. فعليهم تحديد الأهداف تحديداً دقيقاً حتى يسهل اختيار المحتوى المناسب والذي يساعد في تحقيق هذه الأهداف من ناحية ومن ناحية أخرى يسهل للقائمين على تنفيذ المحتوى اختيار طرق التدريس والوسائل والأنشطة التعليمية المناسبة وأيضا التقويم والذي يمكن من خلاله الحكم على مدى قيام كل عنصر من عناصر المنهج وبدوره في تحقيق الاهداف ويمكن عرض أهم القضايا كما يلي:-

أولا: اختيار المحتوى:

المقصود باختيار محتوى المنهج هنا تحديد المحتوى الذي يساهم في تحقيق الأهداف المحددة للمنهج بصورة جيدة وتعد خطوة اختيار المحتوى أولى الخطوات في بناء المنهج بعد تحديد أهدافه. فالمطلوب في هذه الخطوة تحديد الخبرات المناسبة وما تشتمل عليه من معلومات ومهارات ومفاهيم وقيم واتجاهات، وعملية الاختيار هذه تواجه عديد من الصعوبات أهمها:

التطور الهائل و السريع للمعرفة الإنسانية وما يستتبع ذلك من تضخم الحجم المعرفة في كافة المجالات الأمر الذي يصعب معه اختيار الكم المناسب من هذا التضخم لتضمينه في محتوى المنهج.

التغير والتطور المستمر في أهداف العملية التربوية وما يستتبع ذلك من ضرورة إحداث تغييرات مستمرة في محتوى المناهج لتواكب هذا التطور ولتحقيق ذلك يتم الاختيار من كم هائل من الخبرات وأي الخبرات تختار وأيها تترك كل ذلك يتطلب شروط ومواصفات خاصة نطلق عليها المعايير حسب الاتفاق وهذا سيتم تفصيله فيما بعد.

ولما كان الاختيار ... ضوء أهداف المنهج في المقام الاول والتي تتضمن بطبيعة الحال أهداف معرفية وأهداف مهارية وأهداف وجدانية، لذا كان من الطبيعي أن يشتمل المحتوى المختار على هذه الأهداف بمجالاتها المتعددة والا يزيد الاهتمام بمجال من المجالات الأهداف

على حساب المجلات الأخرى، بل يجب مراعاة التوازن بين هذه المجالات بقدر الإمكان حتى تحدث عملية تنمية شاملة لجميع جوانب المتعلم وهذا ما تسعى العملية التربوية إلى تحقيقه. وعملية اختيار المحتوى رغم إنها عملية معقدة إلا انها تسير وفق خطوات مرتبة:-

1- اختيار الموضوعات الرئيسية:

هذه الخطوة أولى الخطوات الاساسية في اختيار المحتوى لان اختيار المحتوى يساعد في تحديد الموضوعات التي تمثل بقدر الإمكان المادة الدراسية المقررة على الصف الدراسي الذي لا يتم بطريقة عشوائية ولكن يتم في ضوء معايير من أهمها:

- مدى تحقيقها للأهداف المحددة للمنهج.
- مدى إلمامها بالعناصر والمبادئ والأفكار الاساسية للمادة الدراسية.
- مدى مناسبتها للوقت المخصص للدراسة.

بالإضافة إلى ذلك تتصف الموضوعات المختارة بالمرونة بحيث تسمح بإضافة أفكار جديدة تساير ما يحدث من تطورات وتغيرات في العلم والمجتمع دون الحاجة إلى إضافة موضوعات جديدة تساهم في تضخم حجم المعرفة التي تقدم للتلاميذ مما يثقل كاهلهم من ناحية وتتطلب وقتاً زمنياً أكبر من المخصص لها من ناحية أخرى.

2- اختيار الأفكار الرئيسية التي تشتمل عليها الموضوعات:

الخطوة التالية لاختيار تحديد الموضوعات اختيار تحديد الأفكار الرئيسية التي يجب أن يشتمل عليها كل موضوع. فهذه الأفكار تعد مكونات المادة الأساسية لأنها العناصر الأساسية التي تغطي جميع جوانب الموضوع وفي ضوئها يتم اختيار المعارف والمفاهيم والمبادئ والتعليمات المناسبة والتي تعطي صورة كاملة للمادة الدراسية.

وتوجد طرق وأساليب عديدة لاختيار الافكار الرئيسية للموضوعات أهمها وأكثرها شيوعاً هي تحديد الأفكار الرئيسية والتي يفترض أنها تشتمل على جميع جوانب الموضوعات(تغطيها) ودراستها تحقق الالمام بالموضوعات من ناحية وبأساسيات المادة من ناحية أخرى ووضعها في قائمة ثم عرض هذه القائمة على مجموعة من خبراء المادة والمتخصصين وترك الحرية لهم بإضافة أفكار أخرى أو حذف ما يرونه غير مناسب. وبعد

الانتهاء من هذه الخطوة يجب وضع الأفكار الرئيسية التي يتم الاتفاق عليها موضع التجريب في المواقف التعليمية الفعلية،لأن التجريب هو المحك أو المعيار الأساسي الذي يمكن الحكم على ضوئه بمدى مناسبة هذه الأفكار الرئيسية من عدمه.

3- اختيار المادة المرتبطة بالأفكار الرئيسية:

تعد خطوة اختيار المادة المرتبطة بالأفكار الرئيسية هي الخطوة التالية لخطوة اختيار الأفكار الرئيسية،فبعد الانتهاء من تحديد الأفكار الرئيسية التي تشتمل عليها الموضوعات تبدأ خطوة اختيار المادة التي تعالج الافكار معالجة تفصيلية وهذا يتم عن طريق وضع اختيار كم مناسب من المادة لكل فكرة رئيسية ويشترط في هذا الكم من المادة أن يعبر تعبيراً صادقاً عن الفكرة الرئيسية ومرتبط بها أشد ارتباط.

واختيار هذا الكم أو الحجم من المادة يجب أن يخضع لعدة شروط من أهمها:-

- أن تساهم المادة المختارة في تحقيق أكبر عدد من الأهداف وترتبط ارتباطا قوياً بها.
- أن ترتبط المادة المختارة بالواقع الثقافي للمجتمع أو البيئة التي يعيش فيها التلاميذ.
- أن ترتبط المادة المختارة بالبيئة المحلية وتساهم في حل المشكلات التي توجد بها.
- أن تناسب المادة المختارة مستوى التلاميذ وقدراتهم وميولهم وحاجاتهم.
- أن تعطي المادة المختارة جميع العناصر الرئيسية والفرعية التي تشتمل عليها الموضوعات.
- أن تكون المادة المختارة مرنة تسمح بالحذف والإضافة - كلما دعت الضرورة لذلك.

وأي مادة تتوافر فيها هذه الشروط يمكن بأنها مادة مناسبة وتسهم في تحقيق الأهداف المحددة لها ولكن الحكم النهائي على مدى صحتها هو تجريبها مع الأفكار الرئيسية في الواقع التعليمي حتى يكون الحكم علمياً و سليماً. فالموضوعات و الأفكار الرئيسية التي تشتمل عليها المادة المختارة لمعالجة هذه الافكار قد تم اختيارها بواسطة الخبراء و المتخصصين لتقدم للمتعلمين في الصفوف الدراسية المختلفة وتعتبر مناسبة لهم من وجهة نظر الخبراء، فقط، الأمر الذي يتطلب منا تجريبها على عينة ممثلة من المتعلمين لنقرر هل هي صالحة أم تحتاج لتعديل قبل تعميمها.

ثانيا: وسائل الاختيار:

توجد وسائل عديد لاختبار محتوى المنهج اهمها.

1- رأي الخبير:

الخبير هو المتخصص في مجال معين ولديه الخبرة والدراية الشاملة والكافية بهذا المجال وراي الخبير كوسيلة من وسائل اختيار محتوى المنهج استخدمت لفترة طويلة وعلى نطاق واسع في مختلف مراحل التعليم وتركز هذه الطريقة في اخذ راي الخبراء وتوجيهاتهم فيما يجب ان يعلم، ويعد اساتذة الجامعات في مقدمة الخبراء في كل مجال تخصصه،ولا شك ان المجهودات التي يبذلها رجال الجامعات كل في مجاله تساهم بدرجة كبيرة في اختيار المواد التي يجب ان تقدم للمتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة،وإذا كان راي الخبير احد الوسائل الهامة في اختيار المحتوى إلا انه تعرض لبعض اوجه النقد من أهمها:-

قد تختلف آراء الخبراء حول منهج من المناهج فاي الآراء ناخذ وايها نرفض.

قد تختلف أراء الخبراء حول المنهج بمفهومه الضيق او التقليدي ويركزوا على بعض العناصر ويهملوا البعض الآخر مما يسبب اضطراب في منتج العملية التعليمية كالاهتمام في المحتوى بترجمة الأهداف المعرفية دون الأهداف المهارية والأهداف الوجدانية.

يركز الخبراء على الموضوعات وتفصيلاتها الدقيقة كهدف في حد ذاتها دون الاهتمام بالتلاميذ وحاجاتهم واستعداداتهم وقدراتهم مما يقلل من فاعلية المحتوى في تحقيق الأهداف.

وما يكون مناسب في راي الخبرا، قد لا يكون مناسب في بعض الاحيان من وجهة نظر المتعلم الذي يدرس ما هو مقرر عليه ولا يستطيع المتعلم امام هذا الامر الا محاولة حفظ هذا المحتوى باسلوب او اخر استعدادا للامتحان والانتهاء منه دون ان يكون لذلك فائدة من وجهه نظره إلا الانتقال من صف إلى صف اخر ومن ثم دون تحقيق لاهداف العملية التربوية المحددة بصورة طيبة.

2- التحليل:

استخدام التحليل في البداية في ميدان التربية المهنية وكان استخدامه عبارة عن ملاحظة

الأنشطة والمهارات التي يقوم بها المشهود له بالكفاءة في مهنة معينة باعتبار أن أداء هؤلاء في هذه المجالات وصل إلى درجة الدقة والإتقان في هذه المهنة، ولذلك لاكتشاف أنواع الإجراءات والعمليات وتواتر حدوثها، ثم تبويبها ومن ثم تستخدم هذه المعلومات كأساس لاختيار مواد المقرر،مثلاً: يمكن أن نجري تحليلاً لمواقف (الحديث الشفهي) في حياة الكبار حتى يمكن تحديد مجالات تعليم (لغة الكلام) وبذلك نضم وظيفية اللغة ونضم وضع برنامج جيد للتنمية(الطلاب) وإتقان مهاراته. ولذلك بدلاً من التخبط الذي يسير عليه معلموا اللغات من تعليم (التعبير الشفهي) ومن الممكن أيضاً أن تستخدم طريقة التحليل الوظيفي في اختيار المواد في علوم كثيرة منها:الفنون الصناعية والاقتصاد المنزلي، والزراعة، ومسك الدفاتر.

ورغم أهمية التحليل كوسيلة من وسائل اختيار محتوى المنهج إلا أن بها بعض نقاط الضعف والتي تؤخذ عليها منها:-

- ما يناسب الكبار من أنشطة و مهارات قد لا يناسب الصغار.
- قد يكون استخدام الكبار لمهارات وأنشطة معينة دون المستوى المطلوب لإكسابه للتلاميذ أو ليس هو الاستخدام الجيد.
- الأنشطة غير ثابتة أو مستقرة لأنها تتعرض للتغير والتطور بحكم ارتباطها بالمجتمع و المعرفة وكلاهما في تطور مستمر وبالتالي يمكن قول أن أنشطة الآن قد لا تكون هذه أنشطة الغد.

3- المسح:

المسح وسيلة هامة من وسائل اختيار محتوى المنهج فمثلاً مسح البحوث و الدراسات السابقة التي أجريت في مجال معين تساعد على اختيار المحتوى المناسب للتلاميذ في هذا المجال.

فمثلا مسح ميول التلاميذ في القراءة كشف عن أنواع الكتب و الصحف و المجلات التي لها جاذبية أكثر بالنسبة للتلاميذ، ومسح المصادر الطبيعية و الظواهر الطبيعية في البيئة يحدد بدرجة كبيرة محتوى منهج التاريخ وهكذا بالنسبة لباقي المواد الدراسية.

ورغم أهمية المسح كوسيلة لاختيار محتوى المنهج والتأكيد على استخدامها لتعدد وسائل اختيار المحتوى. إلا أنها تتعرض لبعض اوجه النقد أهمها:-

- معرفة ميول التلاميذ نحو القراءة أو القضايا الوطنية غير كافية لتنميتها والمحافظة عليها. بل لابد من توافر عوامل أخرى لتنمية هذه الميول والمساهمة في تكوين ميول جديدة لتحقيق أهداف المنهج.
- إن المسح قد يقتصر على بعض الجوانب ولا يساعد في تكوين صورة شاملة ومتكاملة لمحتوى المنهج.

وبعد الانتهاء من عرض وسائل اختيار المحتوى الثلاثة في رأي الخبراء والتحاليل والمسح فان الملاحظ على أغلب المناهج العربية يتم اختيار المحتوى في ضوء أراء الخبراء فقط وهذا يمثل خطورة كبيرة في بناء المناهج، إذاً كيف يتم بناء المناهج باستخدام وسيلة واحدة رغم وجود وسائل أخرى، الأمر الذي ترتب علية وجود ثغرات أضعفت منتج العملية التعليمية و أثرت في جودتها مما أثار الشكوى المستمرة من المناهج.

ثالثا: معايير الاختبار:

حتى لا يكون محتوى المنهج وما يشتمل علية من خبرات اختياراً عشوائياً بلا ضوابط الأمر الذي يؤثر كثيرا في نوعية المحتوى المختار وتنظيمه، كان لابد من وضع معايير يتم الاختيار في ضوئها حتى يكون اختياراً عملياً سليماً غير خاضع لأهواء مخططي وواضعي المنهج أو أي مؤثرات أخرى. ويمكن إجمال هذه المعايير:-

1- ارتباط المحتوى بأهداف المنهج:

إن للمنهج أهدافا محددة يسعى لتحقيقها من خلال العملية التعليمية وما تشتمل علية من مكونا ت وعناصر متعددة، ويعد المحتوى أحد هذه العناصر بل أحد الوسائل الأساسية لتحقيق هذه الأهداف، ولكي يقوم المحتوى بهذا الدور ويساهم المساهمة الفعالة يجب أن يكون ترجمة صادقة للأهداف و مرتبط بها، ولتوضيح ذلك يجب أن يكون الموضوعات التي تتكون منها المحتوى وما تشتمل علية معارف وأنشطة تعد تعبيراً صادقاً عن أهداف المنهج، وأيضا يجب عند اختيار المادة الدراسية التركيز على العناصر و الأفكار والمفاهيم التي تكون اكثر ارتباطا بهذه الأهداف وتساهم في تحقيقها بفاعلية.

2- أن يكون المحتوى صادقا وله دلالته:

يقصد بصدق المحتوى أن كل ما يحتويه من معارف تكون حديثة وصحيحة من الناحية

العلمية وهذه المعارف تعد الدعامة الأساسية للمادة نفسها. أما دلالة المحتوى فتعني قدرته على إكساب التلاميذ روح المادة وطريقة البحث فيها، أو بمعنى اخر الإفادة من المادة وتطبيقها في المجالات الأخرى.

3- أن يراعى المحتوى ميول التلاميذ:

عند اختيار المحتوى يجب أن تعطي ميول المتعلمين أهمية كبيرة واختيار ما يناسب معها من موضوعات لان ميول التلاميذ تمثل في العملية التعليمية أهدافا ووسائل فهي أهداف نسعى إلى تحقيقها من خلال العملية التعليمية ووسائل تستخدم لتحقيق أهداف أخرى لأن ما يميل إليه الفرد يحدد بدرجة كبيرة ما يهتم به وما يفعله،كما أن للميول دور كبير في توجيه سلوك الفرد، وهذا يعد دافعا قوياً يمكن استخدامه والتركيز عليه لإثراء العملية التعليمية وتحقيق نتائج جيدة وفعاله.

لذا يجب عند اختيار المحتوى أن يزود بالخبرات التي تحقق رغبات التلاميذ وتتمشى مع ميولهم وتنميها. مع الوضع في الاعتبار أن إغفال المحتوى لميول التلاميذ يعد خسارة كبيرة للعملية التربوية لأنها فقدت بذلك المحرك والدافع الذي يوجه التلميذ للتفاعل مع العملية التعليمية بل قد يحول العملية التعليمية إلى عملية غير ذات قيمة وظيفية أو عملية ليس لها هدف واضح في ذهن المتعلم على الأقل.

4- أن يراعى المحتوى الفروق الفردية:

إن محتوى المنهج الدراسي يقرر على تلاميذ يختلفون من حيث القدرات والميول والحاجات والاستعدادات رغم وجودهم في صف دراسي واحد وأيضا في سن واحد تقريبا وهذا يتطلب من واضعي المنهج أخذ هذه الأمور في الاعتبار بحيث يشتمل محتوى المنهج على موضوعات متنوعة ومجالات متعددة في محاولة لمواجهة الفروق الفردية بين هؤلاء التلاميذ بقدر الإمكان بحيث يستطيع كل تلميذ أن يجد لنفسه في هذه الموضوعات وتلك المجالات ما يناسب حاجاته واستعداداته وقدراته،ويستطيع من خلال ذلك تحقيق قدر معين من النجاح يبعث فيه الثقة بالنفس وبقدراته. فقد أثبتت كثير من الدراسات والبحوث التي أجريت في هذا المجال أن كل تلميذ مهما كانت قدراته واستعداداته يجب أن يشعر بالنجاح، وأن النجاح في أداء عمل ما

مهما كان بسيطا يدفع إلى مزيد من النجاح. وهذا يتطلب منا عند وضع اختيار المحتوى مراعاة ما يلي:-

عدم التركيز على جانب واحد في معالجة المحتوى كالجانب النظري مثلاً وإهمال الجانب التطبيقي لأن الجانب النظري يناسب قدرات بعض التلاميذ ويستطيعون تحقيق النجاح فيه وأيضاً بالنسبة للجانب التطبيقي.

أن تتنوع الموضوعات والخبرات والأنشطة التي تشتمل عليها المحتوى أي توضع في مستويات متدرجة تلاءم وتقابل مستويات التلاميذ وقدراتهم.

5- **أن يراعى في المحتوى التوازن بين الشمول والعمق:**

المقصود بالشمول أن تغطي المادة المختارة جميع الجوانب والأفكار الرئيسية وتعطي فكرة واضحة عن المادة ونظامها.

أما العمق فيعني تناول أساسيات المادة مثل المبادئ والمفاهيم والافكار الأساسية وكذلك تطبيقاتها بشيء من التفصيل الذي يلزم لفهمها فهماً كاملاً ويربطها بغيرها من المبادئ والمفاهيم والأفكار ويمكن تطبيقها في مواقف جديدة.

والمطلوب من مخططي وواضعي المحتوى أن يحققوا التوازن بين الشمول والعمق بحيث يكون اختيار المادة الممثلة للأفكار الأساسية والعناصر (الشمول) بناء على مدى احتوائها لأساسيات المادة وبالتالي قابليتها للتطبيق في المواقف متنوعة (العمق).

6-**أن يرتبط المحتوى بالواقع الثقافي الذي يعيش فيه التلميذ:**

إن التلميذ يعيش في مجتمع وهو عضو عامل فيه يؤثر فيه ويتأثر به وهو عندما يذهب إلى المدرسة يأتي من بيئة بها ظواهر متعددة ومشكلات تحيط بها يسعى جاهداً للتعرف إليها وتفسيرها وإيجاد الحلول عملية لها، الأمر الذي يفرض على واضعي محتوى المنهج أخذ هذه الأمور في الاعتبار بحيث يجد التلميذ فيما يدرسه من موضوعات يشتمل عليها محتوى المنهج المقرر إجابات لتساؤلاته وتفسير لما تشتمل عليه البيئة من ظواهر بحيث تدخل هذه الظواهر إلى المدرسة وجعلها العامل الحقيقي للعملية التعليمية وتوظيف المعلومات والمعارف التي يكتسبها التلاميذ في خدمة البيئة.

رابعا: تنظيم محتوى المنهج:

بعد اختيار المحتوى وتحديد الوسائل التي تساهم في اختياره والمعايير التي يجب أن يتم الاختيار في ضوئها، تأتي عملية تنظيم المحتوى والمقصود بعملية تنظيم المحتوى هنا وضع الخبرات والأنشطة التعليمية التي تم اختيارها والتي تمثل محتوى المنهج في صورة منظمة تحقق الترابط والتكامل بينهما ويدعم بعضها البعض سواء كان هذا على المحتوى الأفقي، أي بين الخبرات والأنشطة في المنهج على مستوى صف دراسي أم على مستوى رأسي بين محتويات المنهج الدراسي على مستوى مرحلة معينة. أي أن التنظيم لا يقتصر على تنظيم محتوى مادة دراسية واحدة في صف معين بل يشتمل على محتوى المادة الدراسية في كل الصفوف من ناحية وعلاقة هذه المادة بغيرها من المواد الأخرى من ناحية ثانية.

وأكثر التنظيمات شيوعاً لمحتوى المنهج التنظيم المنطقي والتنظيم السيكولوجي.

1- التنظيم المنطقي:

وهو أقدم التنظيمات وأكثرها شيوعاً ويقصد به أن لكل مادة من المواد الرئيسية تنظيم منطقي خاص بها وهذا التنظيم في الغالب يركز على المبادئ والقواعد الأساسية التي تشتمل عليها كل مادة ويجعل مركز الاهتمام المادة الدراسية ويعرضها بشكل منظم ومستمر بحيث يرتبط كل جزء منها بالجزء الذي قبله ويمهد للذي يليه في شكل سلسلة متصلة الحلقات وهذا التنظيم تسير عليه معظم المواد الدراسية.

وترتب المادة الدراسية في هذا التنظيم وفقاً لطبيعتها من القديم إلى الحديث مثلاً كما في مادة التاريخ فتنظيم محتواها يسير من التاريخ القديم إلى التاريخ الوسيط والتاريخ الإسلامي إلى التاريخ الحديث و التاريخ المعاصر أو من البسيط إلى المركب مثلاً كما في مادة الرياضيات تبدأ محتواها بالأعداد ثم الجمع ثم الطرح ثم الضرب ثم القسمة... الخ.

2- التنظيم السيكولوجي:

إذا كان التنظيم المنطقي يهتم بالمادة الدراسية ويجعلها مركز أهتمام العملية التعليمية

فإن التنظيم السيكولوجي ينقل مركز الاهتمام في العملية التعليمية إلى المتعلم وجعله المحور أو المركز التي تدور حوله جميع العناصر العملية التعليمية. والمقصود هنا بجعل المتعلم

مركز العملية التعليمية لا المادة الدراسية هو أن توضع المادة الدراسية وفق ميول وحاجات المتعلم وقدراته واستعداداته لا أن تفرض علية من قبل الآخرين أي أن المتعلم و العمل على نموه هو الهدف الأساسي للعملية التعليمية والمواد الدراسية وسيلة من الوسائل التي تساهم في تحقيق ذلك.

ويجب أن تأخذ المناهج عند تنظيم محتوياتها بهذين التنظيمين أو محاولة تحقيق التوازن بينهما. فمن الخطأ أن ينظم المحتوى وفق تنظيم واحد فقط خاصة وأن لكل من هذين التنظيمين مزايا وعيوب ومن الأفضل في العملية التعليمية الاستفادة بالمزايا وتلافي العيوب بقدر الإمكان. فإذا كان محتوى المنهج يعد للتلاميذ الصغار يفضل في هذه الحالة الآخذ للتنظيم السيكولوجي مع مراعاة الترتيب المنطقي وتدرجه بقدر الإمكان. وإذا كان محتوى المنهج يعد للتلاميذ كبار يفضل الأخذ بتنظيم المنطق مع الآخذ في الاعتبار تقديم المحتوى بمستوى مدرج يتناسب مع قدرات استعدادات التلاميذ.

أما عن المعايير التي يجب أن تراعى في التنظيم الجيد للمحتوى فهي:

1- الاستمرار

يقصد بالاستمرر هنا استمرار العلاقة الدراسية لعناصر المنهج الرئيسية فإذا كان من أ أهداف تدريس التاريخ اكتساب التلاميذ مهارات التفكير الناقد فمعنى الاستمرار هنا أن تتاح فرص عديدة ومتكررة لمارسة هذه المهارات حتى يتقنها التلاميذ. ويحسنوها وتعني أيضا أن هذه المهارات ستتاح لها فرص عديدة ومستمرة خلال السنوات التي سيتم فيها تدريس مقررات التاريخ وأيضا إذا كان ضمن أهداف تدريس العلوم اكتساب التلاميذ لمهارات التفكير العلمي وجب على واضعي المنهج إتاحة الفرصة تلو الأخرى أمام التلاميذ لممارسة هذه المهارات.بل والتركيز عليها مرات متتالية خلال معالجة المحتوى وإتاحة الفرص لممارستها طوال فترات تدريس مقررات العلوم.اي أن الاستمرار يساهم في زيادة جودة التعلم ورفع كفاءة المتعلم.

2- التتابع:

يقصد بالتتابع أن تمهد الخبرة السابقة للخبرة اللاحقة أو كل خبرة مبنية على الخبرة السابقة وهذا يوضح أهمية إيجاد الروابط والصلات القوية بين الخبرات التي يشتمل عليها

محتوى المنهج في المادة الواحدة وأيضاً في المواد الدراسية المختلفة بقدر الإمكان. لأن هذا يظهر للمتعلم أهمية ما تعلمه، إذ أن كل تعلم سابق بهذه الصورة يمهد أو يسهل التعلم اللاحق وهذا مبدأ تربوي هام يجب أن نحافظ عليه ونبرزه في مناهجنا لما له من أهمية في إيجاد دافع لدى المتعلم لما يتعلمه ويشعر بقيمته ووظيفته في مواجهة المواقف الجديدة.ولتحقيق التتابع في مناهجنا يجب علينا مراعاة ما يلي:-

أن يكون الخبرات مترابطة داخل المادة الواحدة في الصف وفي المرحلة التعليمية.

أن يكون الخبرات اللاحقة مبنية على الخبرات السابقة حتى تدعم وتعزز.

أن تكون الخبرات متدرجة من السهل إلى المعقد.

أن تكون الخبرات اللاحقة أكثر عمقاً واتساعا وتقصيراً من السابقة ومرتبطة ببعضها.

فمثلاً عند دراسة مهارة في الجغرافيا في كتاب الصف الأول الثانوي لا تدرس نفس المهارة في كتاب الصف الثاني بنفس المستوى لأن ذلك لا يساعد على النمو في العملية التعليمية ولكن يجب أن تعالج نفس المهارة في كتاب الصف الثاني الثانوي بعمق وتوسع حتى تحدث عملية التنمية. ومن هنا يمكن القول أن الاستمرار يعني تكرار المهارة أو أي مجال من مجالات التعلم في نفس المستوى.

بينما التتابع يعني تكرار المهارة أو المفهوم ولكن يتعمق ويتوسع متدرجاً في المستوى من البسيط إلى المركب.

3- التكامل:

المقصود بالتكامل هنا الترابط والتكامل الأفقي بين خبرات المنهج وتنظيم هذه الخبرات بطريقة تساعد التلميذ على تحقيق نظرة موحدة ومنسقة.

فمثلاً: إذا كان من ضمن أهداف تدريس المواد الاجتماعية اكتساب التلاميذ مهارات بحث فهذا لا يعني أن يكتسبها التلاميذ ويستخدموها ويطبقوها في مجال المواد الاجتماعية فقط بل يجب استخدامها وتطبيقها في مجالات المواد الدراسية المختلفة.ونفس الشيء إذا كان من أهداف التدريس العلوم أن يكتسب التلاميذ مفهوم الطاقة فهذا لا يعنيْ أن يعرفوا ويستخدموا التلاميذ في مجال العلوم فقط يجب استخدامه في مجال المواد الدراسية الأخرى، بل تساعد

هذه المواد على تدعيمه وتنميته. أي أن يكون للتلميذ نظرة شاملة متكاملة.وفي النهاية يجب أن نعلم أن هذه المعايير الثلاثة لاستمرار التتابع والتكامل لا يعمل أحدها منفصل عن الآخر بل يجب أن تكون مترابطة ومتداخلة وواضحة في تنظيم محتوى المنهج حتى يكون محتوى جاد وينتج عنه تعليم فعال.

6

تقويـم المنهج

أولاً: التقويم التكويني والتقويم التجميعي

ثانياً: طريقة تقويم المنهج

ثالثاً: مصادر المعلومات في عملية تقويم المنهج

رابعاً: نماذج تقويم المناهج

خامساً: مجالات تقويم المنهج

الفصل السادس

تقويم المنهج

التقويم هو الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحديد مدى نجاح المنهج في تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها. والواقع أن عملية تطوير وتحسين المنهج لا تكتمل إلا بتقويم مبني على أسس سليمة. فقد يراعي واضع المنهج جميع الأسس التربوية والنفسية والاجتماعية عند تخطيط المنهج ولكن عند التطبيق قد تظهر مشكلات أو ثغرات أو نواحي قصور تحول بين المنهج وبين تحقيق الأهداف المرجوة. لهذا يكون من الضروري تعرف هذه المشكلات أو الثغرات أو نواحي القصور حتى يمكن حلها في الوقت والمكان المناسبين حتى تتحقق للمنهج فرص النجاح في تحقيق الأهداف المرجوة. ولا يقتصر الأمر على النواحي السلبية في المنهج، بل إن تحديد النواحي الايجابية فيه لا يقل أهمية. وذلك لتدعيم نواحي القوة في المنهج والاسترشاد بها في معالجة نواحي الضعف وتدارك الاخطاء مستقبلاً.

ولا تعني عملية التقويم إعطاء درجة أو تقدير للتلميذ. ولا تعني مجرد وصف الوضع القائم. وإنما تهدف إلى الوصول إلى أحكام. والحكم لابد وأن يكون في ضوء معايير معينة. وأهداف التربية هي معايير الحكم على مدى صلاحية المنهج أو عدم صلاحيته.

ومعنى هذا أن التقويم لا يقتصر على جانب واحد من جوانب العملية التربوية مثل قياس تحصيل التلاميذ في مادة أو مواد معينة، وإنما يتسع ليشمل أهداف المنهج ذاته. ولذا نجد أن عملية التقويم تهتم بكل العوامل التي تؤثر في عملية التعليم والتعلم. وطالما أن التقويم يهتم بالتعرف على نواحي القوة والضعف في المنهج، فإننا نتوقع أن يكون التقويم عملية مستمرة كجزء لا ينفصل عن المنهج نفسه. فالتقويم عملية بحث مستمر تستهدف دراسة وتقدير

وتحسين كل جوانب البرنامج التربوي في بيئة معينة مثل التدريس والفصل والمدرسة باعتبارها منابع أساسية لتغيير السلوك. ولهذا فإن تقويم المنهج يجب أن يتم بخصائص البيئة التربوية التي تؤدي إلى تغير في سلوك التلاميذ إلى جانب الاهتمام بتقدير هذه التغيرات ذاتها. وترتبط عملية تقويم المنهج في نهاية الأمر أساسا بمعيار فاعلية التعلم باعتبار أن المنهج هو أساساً خطة لمساعدة التلاميذ على التعلم، فالتربية عبارة عن عملية تهدف إلى تغيير سلوك التلاميذ. وبالتالي فإن تقويم المنهج يجب أن يوجه نحو تحديد ماهية هذه التغيرات وتقديرها في ضوء قيم تمثلها أهداف التربية.

وخلاصة القول أن تقويم المنهج عبارة عن عملية دراسة مستمرة تستهدف تعرف نواحي القوة والضعف فيه. في ضوء الأهداف التربوية المقبولة بقصد تحسين المنهج وتطويره.

ويختلف مفهوم التقويم عن القياس اختلافاً جذرياً. فأساس التقويم هو اعطاء حكم، بينما القياس يقف عند مجرد التقدير الكمي أو الوصفي للحالة. ويتبع هذا أن يتضمن القياس اهتماماً بالوسائل دون اهتمام ضروري بقيمة ما يوصف. أما التقويم فيكون الاهتمام بالمعايير وبمدى صلاحيتها ووسائل تطبيقها وتقدير أثرها. وهذا الفرق يمثل في الواقع جوهر الاختلاف بين التقويم والقياس. القياس يهتم بوصف الحالة والتقويم يحكم على قيمتها.

ويرتبط اصطلاح التقويم عادة بالاختبارات والعلامات والدرجات وتقديرات المدرس. وهذا الأسلوب المحدود للتقويم يلقي الضوء فقط على انتاجات ومخرجات عملية التعليم حيث تركز عملية التقويم على مخرجات عملية التعليم لا على المتغيرات في العملية، لذلك صار اصطلاح عملية التقويم مرادفا لعملية تقرير التحصيل الدراسي ولكن يجب أن ينظر إلى عملية التقويم كجزء متمم لأى عملية تطوير في المناهج ويجب أن يتميز ذلك عن عملية تقويم الفرد المتعلم. ويتطلب تقويم المناهج الدراسية من مخططي المناهج والتربويين أن يفسروا عملية اتخاذ القرارات المتعلقة بشأن النظريات التي تستمد منها المناهج فلسفتها، وكذلك محتوى المناهج الدراسية بالاضافة إلى طرق وأساليب تطبيق هذه المناهج. كل هذا يؤدي إلى أن السمة البارزة في تقويم المناهج هي جمع المعلومات والبيانات لتكون الاساس الأول عند اتخاذ

القرارات، أو نتيجة ملازمة للتغيرات الادارية، وتعتبر عملية تقويم المنهج المقياس الفعلي لمدى تأثير هذه العملية وفعاليتها.

وهناك مبدأ أساسي في تطوير المناهج هو وجود التفاوت في أحوال كثيرة بين خطط مصممي المناهج وتطبيقات التربويين لها، وهم المدرسون، والموجهون، والاداريون الذين يقومون بتطبيق هذه المناهج.

وتعتبر عملية تطوير المناهج من العمليات التربوية المعقدة التركيب التي تتشابك فيها العناصر النظرية والتطبيقية في صورة دقيقة.. ولكي تعتبر المناهج فعالة ومتطورة فإنها تحتاج إلى التقويم في صورة بحث اجرائي وتعزيز رجعي، وعليه فإن تقويم المناهج ينمي التكيف المستمر للتغيرات في الأساليب والتغييرات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية.

وتوجد أساليب جديدة للتقويم في عصر تميز بالتغيرات المهمة في طبيعة ومجال، وأسباب التقوم، وقد نشأت هذه الطرائق من استحداث في النظريات التربوية كنتيجة لنظم التقويم وفهم أعمق لعملية التعليم والتعلم، وتحتاج بعض هذه الاتجاهات والمفاهيم إلى مزيد من التوضيح.

لقد بدأ المفهوم الشمولي تدريجياً وببطء بتخلل النظام التعليمي بما في ذلك تطوير المناهج، ولكي نحكم على فعالية خطة تطوير المناهج يجب أن يقوم عن طريق الفحص والاختبار الأفقي والرأسي لبنية النظام التربوي بأكمله وللتفاعلات الحادثة فيه.

وعلى ذلك لم يعد تقويم المادة الدراسية على مستوى الصف الدراسي له أهمية تذكر. وذلك لأن المواد الدراسية يجب أن تقيم على جميع المستويات بالاضافة إلى الموارد البشرية والمادية المتاحة للتنفيذ.

ويجب أن تكون عملية التقويم ذات هدف وهو التركيز على اتخاذ القرارات التي تؤدي إلى التغييرات الهادفة عند المتعلم، وبناء على ذلك فإن عملية التقويم لكي تؤدي وظائفها يجب ان يخطط لها بحيث تكون متصلة اتصالا وثيقا بالأهداف التعليمية.

ولتحسين برامج التقويم ينبغي أن تكون الخطوة الأولى هي تقدير برنامج عمليات التقويم الحالية المستخدمة من قبل النظام المدرسي، أو من قبل لجنة تطوير المشروعات، ثم يقوم المدرسون والاداريون المشرفون على خطة تطوير المناهج بصياغة فلسفة التقويم، ويجب أن يحدد الهدف من عملية التقويم ويتفق عليه حتى يمكن صياغته. وبعد صياغة أهداف عملية التقويم، يمكن الوصول إلى تعليمات لعملية التقويم فتدون هذه التعميمات، وأخيرا يجب أن ينفذ ويعدل برنامج التقويم مع استمرار عملية التعديل فيه إذا استلزم الأمر.

وفكرة الاستمرارية المتضمنة في عملية التقويم تؤكد الميزة الاستمرارية للتقويم، ومن الناحية التاريخية ركزت عملية تقويم المناهج على معرفة أداء المتعلم، وتؤكد نتائج أداء المتعلم على معرفة نجاح الطالب في دراسته أو عدم نجاح فيها، وهل حصل الطالب على متطلبات درجة التخرج؟ وهل حصل الطالب كذلك على المعرفة والمفاهيم المنشودة ولو بالحد الأدنى في ميدان من ميادين العلم؟

ولا يهتم الأسلوب الجديد في عملية التقويم بالنتائج فحسب بل بالاختلافات في التغيرات والعوامل المرتبطة بتحصيل الطالب وتقدمه.

ولتقدير تأثير هذه المتغيرات المختلفة فإن الأسئلة التالية تساعد في معالجة تقويم تحصيل المتعلم وتقدمه.

1- ماهو مدى وضوح فلسفة وأهداف المنهج؟ وهل يعرفها ويفهمها بل يقبلها جميع المدرسين؟

2- هل اختيرت الاختبارات القياسية التي وضعها المدرس وقننها؟ ومتى تمت المراجعة الأخيرة للبرنامج؟

3- من ناحية اختلاف قدرات المتعلمين، وخلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، وغيرها من العناصر التي يمكن أن تعوق تحصيل المتعلمين، هل يلاحظ المدرس ومدير المدرسة المتعلم ومظاهره الجانبية، وليس المتوسط الحسابي لدرجاته أو مجموعها؟.

4- هل تعترف هيئة التدريس بالحدود الضيقة لجميع الاختبارات؟

5- هل يراعي المعدل القومي لتحصيل المتعلمين بطريقة صحيحة عند تفسير أعمال الطلاب من المناطق المختلفة؟.

6- هل تتاح للمدرسين والموجهين الفرص المتعددة لمناقشة تحصيل تقدم الطالب الواحد من مجموعة واحدة أو فصل واحد مع تقدم طلاب المجموعات أو الفصول الأخرى؟

7- هل يعطي الوزن المناسب لحكم المدرس في قياس تحصيل المتعلم وتقدمه؟

وبالمثل فإن عملية تقويم أي مشروع لتطوير المناهج يجب ألا يكون مقصوراً على الحكم على النتائج والمخرجات في العملية التربوية، بل يجب أن تواجه بحث المكونات المتعددة لعملية تطوير المناهج. ويمكن تقسيم هذه المكونات إلى المجموعات التالية:

1- الأهداف والأغراض والغايات.

2- المؤسسة التعليمية والعاملين بها.

3- الأستراتيجيات والتطبيقات التعليمية.

4- الامكانات والمعدات ومصادر المعرفة من أشخاص ومواد وموارد.

5- استراتيجية تطبيق عملية التقويم.

التقويم التكويني والتقويم التجميعي:

يمكن النظر إلى تقويم المناهج من منظور آخر هو مجال الأهداف واستخدام المعلومات، وقد أدى استحداث مفهوم التقويم التكويني وكذلك التقويم التجميعي إلى التحول في عملية تطوير المنهج من الاهتمام بالنتائج إلى الاهتمام بالأجزاء المتكاملة لكل العملية.

ويوفر التقويم التكويني الكثير من المعلومات والبيانات التجريبية التي تساعد على اتخاذ القرارات المنطقية حيث تستوعب هذه القرارات الأعمال التصحيحية أثناء تخطيط وتصميم المنهج، أما التقويم التجميعي فهو يوفر المعلومات والبيانات التجريبية عن الخطة الكلية لتطوير المناهج بعد تطبيقها.

وينبغي استخدام التقويم التكويني أثناء عملية تطوير المنهج على مستوى المراحل الثلاث التالية:

1- التصميم والتخطيط.

2- تطبيق المناهج في مدارس محددة.

3- نشر المناهج لجميع المستخدمين لها في النظام التعليمي.

وفي مرحلة التصميم والتخطيط نجد أن عملية التقويم التكويني تساعد مصممي ومخططي المناهج " على تجميع المعلومات والبيانات والبدائل الممكنة لاختيار المناسب منها بما يضمن تحقيق الأهداف المرجوة. وهذا النوع من التقويم يوفر المعلومات والبيانات الناتجة من التجارب التي استعملت في التصميم والتخطيط المقترح، بالاضافة إلى آراء ومواقف مجربي الخطة.

وفي مرحلة تطبيق المناهج يستطيع التقويم التكويني إدراك وتمييز أهم عوامل المنهج أو عملياته التي تؤثر في نجاح البرنامج.

أما في مرحلة نشر النتائج فإن التقويم التكويني يوفر المعلومات والبيانات المتعلقة بحقيقة استعمال هذه النتائج للقطاعات التي سوف تستعمل هذه المناهج والتي بدورها توفر أسس التعديلات السابقة لمثل هذه المناهج، وعليه فإن القيمة المميزة للتقريم التكويني تقع في أنه يؤكد استعمال عملية التقويم ومعايير ضبط النوعية كعمليات متفاعلة في تطوير المناهج.

أما عملية التقويم التجميعي، فإنها تختلف عن عملية التقويم التكويني الذي يهتم بكل خطوة على حدة حيث نجده يهتم بالنتيجة النهائية وبالشكل النموذجي لخطة تطوير المنهج. وبكلمة أخرى فإن التقويم التجميعي هو بمثابة المقياس لجدارة المناهج، ولا نستطيع أن ننكر مساهمة التقويم التجميعي في توفير المعلومات والبيانات المهمة المتعلقة باتخاذ القرارات الخاصة بالتعديلات في خطط المنهج، وتشكيل خطط جديدة، وإضافة أو حذف مقررات دراسية، واختيار المحتويات الجديدة، وتعديل الأهداف والاغراض، وغير ذلك.

والخلاصة فإن الفرق بين التقويم التكويني والتقويم التجميعي يتحدد في الغرض الذي من أجله استخدم التقويم، وكذلك توقيت التقويم وكونه يهتم بالطرق أو الأساليب التحليلية المستخدمة في التقويم.

لقد أدى ظهور فكرة ضبط النوعية في عملية التطوير، ومحاسبة الاستثمار الباهظ للموارد البشرية والاقتصادية في تعليم المتعلمين إلى زيادة الاعتماد على التقويم التكويني. وقد تم تطوير عدد من المناهج لتوضح العمليات المختلفة في التقويم.

طريقة تقويم المنهج:

من خصائص التقويم الجيد أن تتبع الطريقة العلمية في معالجة مشكلات المنهج. بمعنى أن أي مشكلة تظهر خلال الممارسة الفعلية للتعليم يجب أن تحدد بدقة وإن تقترح لها الحلول على ضوء بيانات موثوق بها. ولكن السؤال الآن ليس عن الطريقة التي تتبع في حل مشكلات المنهج وإنما عن الطريقة التي تتبع في تقويم المنهج في إطاره الكلي. والواقع أن الطريقة لا تختلف في الحالتين. فعملية التشخيص والعلاج لكي تكون عملاً علمياً يجب أن تتم وفق خطة معينة تتوافر فيها الشروط العلمية بقدر المستطاع، سواء كان التشخيص والعلاج متعلقا بمشكلة صغيرة من مشكلات المنهج أم كان متعلقا بتقويم المنهج من كافة جوانبه، حقيقة أن المنطلقات قد تختلف ولكن يبقى الجوهر في النهاية واحداً - وهو الالتزام بالتخطيط المبني على أسس علمية.

وبصورة عامة يمكن اتباع الخطة التالية في تقويم المنهج.

ا- تحديد أهداف المنهج:

هذه هي نقطة البداية التي يجب أن ينطلق منها تقويم المنهج. فبدون معرفة واضحة لما تتوقعه من المنهج لا نستطيع أن نصدر حكماً صادقاً عن مدى فعالية أو قيمة هذا المنهج. بمعنى آخر فإنه لكي ندرك قيمة المنهج لابد وإن نعرف ماذا نتوقع منه. وكثيراً ما فشلت محاولاتنا في تقويم مناهجنا لأننا لم نكن دائما نبدأ بتحديد واضح للأهداف التي نرغب في

الوصول إليها. وعندما لا نعرف الأهداف التي نسعى إليها تتبدد الجهود ويضل التفكير وتأتي النتائج خالية من المعنى والمضمون.

والأهداف التي تهدي وترشد في عملية التقويم هي تلك التي تكون واضحة ومحددة وسلوكية ومنسقة فيما بينها. أما إذا كانت غير ذلك فإنها تفقد وظيفتها الارشادية ولا تكون ذات قيمة حقيقية في توجيه عملية التقويم.

2- **تحديد المشكلة أو المشكلات التي تدعو إلى تقويم المنهج:**

يجب أن يكون تقويم المنهج عملاً موجهاً لمواجهة مشكلات واضحة ومحددة. وكلمة مشكلات هنا نقصد بها أن تكون الأسباب التي من أجلها سيتم تقويم المنهج واضحة في أذهان من سيقومون بعملية التقويم. فمثلا قد ينبع التفكير في تقويم المنهج من مشكلات تتعلق بعدم قدرة التلاميذ على النمو في أهداف معينة. أو أن يكون السبب في التقويم مرجعه إلى أن التلاميذ لا يميلون إلى الدراسة وينفرون منها ويحاولون الهروب من المدرسة، أو أن هناك شكوى من عدم قدرة الخريجين على مواجهة متطلبات الحياة ومشاكلها. وقد يكون الدافع إلى تقويم المنهج هو مجرد الاحساس بأن المنهج لا يواكب التقدم والتطور العلمي بما يحقق آمال المجتمع في التطور وعبور الفجوة. المهم أنه في كل هذه الحالات هناك سبب أو أكثر يدعو إلى تقويم المنهج.

3- **تحديد المجالات التي تتناولها:**

في هذه الخطوة تحدد الجوانب التي ستتناولها عملية التقويم. هل سيوجه التقويم أساسا إلى عوامل ترتبط بالتلميذ أم بالمدرس أم بالبرنامج الدراسي أم بالادارة والامكانيات المدرسية أم ببعض هذه الجوانب أو كلها. وهذه المرحلة تمثل مرحلة اقتراح الفروض أو الاحتمالات التي يمكن أن يكون لها علاقة بالموضوع الذي من أجله سيقوم المنهج. وعلى هذا الأساس تكون لخبرة العاملين في مجال التربية والتعليم بوجه عام والمتخصصين في المناهج بوجه خاص قيمة في اقتراح حلول تتميز بالصدق والواقعية. ومما يساعد في الوصول إلى مثل هذه الاقتراحات إتاحة الفرصة للقائمين على التقويم بتبادل الأفكار والآراء ومناقشة الجوانب

المختلفة التي ترتبط بالمشكلة، ومن خلال هذا التفاعل تتضح المشكلة وأبعادها والحلول المقترحة لحلها.

4- تحديد الوسائل التي ستستخدم في جمع المعلومات:

بعد تحديد المجالات التي ستشملها عملية التقويم تأتي مرحلة اختيار الوسائل المناسبة التي ستستخدم في جمع المعلومات المتعلقة بالمشكلات وموضوع الدراسة ولكل موقف من مواقف التقويم أدواته ووسائله. ولما كانت هذه المواقف تتعدد وتتنوع، لهذا فإن أدوات التقويم ووسائله نجدها عديدة ومتنوعة.

واختيار وسائل التقويم يرتبط بنوع المشكلة. فإذا كان تحصيل التلاميذ هو أحد أهداف عملية التقويم فإن اختبارات التحصيل بأنواعها المختلفة يمكن أن تفيد. وإذا كان سلوك التلاميذ في صفات معينة أو في مواقف معينة هو المطلوب تقويمه. فيمكن استخدام الملاحظة والأدوات المساعدة لها مثل قوائم المراجعة ومقاييس التقدير، كما يمكن استخدام وسائل أخرى مثل الاستفتاءات والمقابلات الشخصية مع التلاميذ أو أولياء الأمور.. وهكذا نجد أن اختيار الوسيلة يتوقف على الهدف الذي من أجله ستستخدم هذه الوسيلة وعلى إمكانياتها في جمع المعلومات المناسبة.

واختيار الوسائل المناسبة في موقف معين عملية مهمة وجادة، ذلك لأن الأحكام التي سنصل إليها في عملية التقويم ستتوقف في المكانة الأولى على البيانات والمعلومات التي ستمدنا بها هذه الوسائل. وكلما كانت البيانات صادقة كلما زادت احتمالات الصدق في أحكامنا. ولهذا فإن توخي الدقة في اختيار وسائل التقويم المناسبة يعتبر من الأمور الأساسية التي يتوقف عليها سلامة عملية التقويم كلها.

ولعل المشكلة الحقيقية التي تواجهنا الآن عند التفكير في تقويم مناهجنا هو عدم توفر الأدوات المناسبة. ونود أن نقول أن هذه الأدوات لن تكون متوفرة بصفة دائمة وكاملة. فالمنهج دائم التغير. والظروف والمشكلات وكل مايرتبط بالعملية التربوية في تغير مستمر. والأداة التي تصلح لغرض معين قد لا تصلح لنفس الغرض تحت ظروف مختلفة. ولهذا فلا محالة من

التفكير الجاد في بناء الوسائل والأدوات ستتغير كل يوم. فالمنهج والظروف لا تتغير بمثل هذه السرعة. ولكن مع تطور المنهج على مدى فترة من الزمن سيكون ضروريا اجراء التغييرات المناسبة في وسائل وأدوات التقويم الموجودة، وستكون هناك حاجة إلى بناء أدوات جديدة تتفق مع ما يجد من أهداف ومشكلات.

5- **تفسير البيانات:**

تتطلب عملية التفسير تحليل البيانات والربط بينها بفهم واضح لطبيعة العملية التربوية. ولهذا فإن تقويم المنهج لا يعني مجرد الحصول على أرقام ومعالجتها احصائيا. حقيقة أن هذه خطوة مهمة وضرورية ولكنها تحتاج دائما إلى النظرة الفاحصة التي تجعل منها شيئا ذات معني بالنسبة للمنهج. ولذا فإن التعاون بين المتخصص في القياس النفسي والتربوي والمتخصص في المناهج ضرورة يتطلبها تقويم المنهج بطريقة سليمة.

وتودى عملية تفسير البيانات إلى اقتراح حلول للمشكلة أو المشكلات موضوع البحث. ومن هنا تكتسب هذه الخطوة أهميتها وقيمتها. وكلما كانت البيانات صادقة، وعمليات التحليل والتفسير مبنية على نظرة شاملة وواعية، كلما كانت الحلول المقترحة أقرب إلى الواقعية والصدق والموضوعية، وبالتالي تزيد احتمالات النجاح في أن تعطي مثل هذه المقترحات اجابات كافية للأسئلة المطروحة.

6- **تجريب الحلول المقترحة:**

بعد الوصول إلى مقترحات لعلاج المشكلة التي كانت موضوع البحث، يصبح من الضروري وضع خطة لتنفيذ هذه المقترحات وملاحظة أثرها، وفي هذه المرحلة يتطلب الامر اشراك كل المعنيين بعملية التغيير. وما لم يقتنع كل من سيشترك في هذه العملية بقيمة التغيير والأسباب التي دعت إليه. فإن فرص النجاح تكون ضئيلة جدا إن لم تكن معدومة، فالاقتناع بالفكرة والتحمس لها من الشروط الضرورية لضمان إمكانية تنفيذها في المنهج بنجاح ونحن نعلم طبيعة المقامات التي يمكن أن تحدث في مثل هذه الاحوال.والواقع أن مشكلة الاقتناع بضرورة التغيير يمكن ألا تكون مشكلة بالمرة لو أن المعنيين بهذا التغيير قد

اشتركوا منذ البداية في عملية التقويم. ولعل هذا هو أحد الأسباب الرئيسية التي من أجلها ندعو إلى اشتراك المدرس بوجه خاص في هذه العملية.

7- متابعة النتائج:

وعملية التقويم لا تنتهي بانتهاء تنفيذ المقترحات الجديدة. ولكن حتى هذه المقترحات فإنها تحتاج إلى متابعة لتقدير مدى أثرها في تحقيق الأهداف المرجوة. وقد تظهر أثناء التطبيق مشكلات لم تكن متوقعة. وهذه بدورها لابد وأن تكون موضع بحث ودراسة. وهكذا نجد أن عملية التقويم مستمرة وإن اختلفت الأبعاد والأهداف من موقف إلى أخر.

مصادر المعلومات في عملية تقويم المنهج:

عملية تقويم المنهج ليست عملية فردية، وليست عملية شكلية وليست عملية عفوية، ولكنها عملية علمية تعتمد على مدى الكفاءة في بحث الصلات بين مكونات المنهج وما يجري بينها من عمليات مركبة، ولذلك فإن هذا الأمر يحتاج إلى معلومات وبيانات وأدلة عن مدى فعالية أى منهج دراسي، وفي ضوء ذلك يصبح من الميسور اتخاذ القرارات المناسبة، وتساعد المصادر التي يرجع إليها في عملية تقويم المنهج وتطويره بدور كبير في هذا الصدد، والمقصود بتلك المصادر أولئك المختصين الذين يمكن الاستناد إلى آرائهم وما يقدمونه من معلومات وبيانات وأدلة حول المناهج الدراسية موضع التقويم والتطوير.

وتسهم المعلومات التي يقدمونها في عمليات تقويم المنهج وتطويره، وما نود أن نؤكده في هذا الشأن أن تلك المعلومات التي يتم الحصول عليها من تلك المصادر ليست تقويما في حد ذاتها ولكنها تعد بمثابة أحكام أو استجابات لتساؤلات تطرح عليهم بهدف تعرف آرائهم التي يستفاد منها في عملية التقويم والتطوير، وفي ضوء ذلك سنعرض لتلك المصادر فيما يلي بشئ من التفصيل.

أولا: أحكام الخبراء:

يرجع عادة إلى الخبراء لاستقاء المعلومات والآراء حول المناهج الدراسية في جميع مراحل

تخطيطها وبنائها وتقويمها وتطويرها، وفي بعض الاحوال يعتمد على تلك المعلومات والآراء دون غيرها في عملية التقويم، ويتضح هذا الأمر عادة حينما يكون الأمرمتعلق بتقويم المواد التعليمية للمنهج من حيث سلامتها من الناحية العلمية والناحية اللغوية، ومن حيث اتصالها بمجرى الحياة المعاصرة، كما يتضح أيضا حينما يكون الامر متعلق بتحديد الأهداف المرغوب فيها ومدى أهمية الموضوعات أو المحاور المختارة من المادة العلمية ومدى ملاءمة تلك المادة لمرحلة عمرية معينة، هذا ويفضل خبراء التقويم الاعتماد على أحكام الخبراء في حالتين على وجه الخصوص، الحالة الاولى هي عندما لا يكون هناك فسحة من الوقت للحصول على المعلومات والادلة من خلال نتائج التطبيق الميداني، والحالة الثانية هي حينما يصعب تجريب كل ما اقترحه الخبراء في مرحلة تخطيط المنهج، وهذا يعني أن الارتكاز إلى أحكام الخبراء فقط كثيرا ما يكون بسبب عدم كفاية الوقت المتاح للتجريب، كما قد يكون بسبب قلة الإمكانات المادية المتاحة لهذا الغرض، وفي جميع الاحوال تستخدم أحكام الخبراء كأسس لاتخاذ القرارات بشأن كافة عمليات المنهج.

ويستخدم الخبراء في هذا الشأن مقياس متدرج (من صفر إلى 5) لاعطاء درجات لكل وحدة من وحدات المنهج على تلك المحاور المختارة، وإذا كانت هناك حاجة إلى تعرف آراء الخبراء حول نواح أكثر تفصيلاً في محتوى المنهج تقدم لهم عادة أسئلة من أمثلتها:

1- إلى أي حد حددت معاني المصطلحات والمفاهيم المتضمنة في كل وحدة بحيث تساعد التلاميذ على التعلم؟

2- إلى أي حد تحتوى المادة التعليمية على ما يكفي التلاميذ للاسترشاد به في الاجابة عن الأسئلة المتضمنة بالمنهج؟

3- إلى أي حد تم مراعاة التكامل في معالجة الموضوعات التي تحتويها كل وحدة؟

4- إلى أي حد تساعد المادة التعليمية والتوجيهات الواردة في كتاب المعلم التلميذ على التفكير والاستقصاء والمقارنة بين وجهات النظر المختلفة.

5- إلى أي حد روعي في البرنامج التقويمي القدرات العقلية لمختلف مستويات التلاميذ؟

هذا ويجيب الخبراء عادة على استبيانات تفصيلية تتعلق بمختلف نواحي المنهج فبالنسبة للأهداف يجيبون عن أسئلة عديدة ومتنوعة مثل:

هل هناك أهداف للمنهج؟ هل وضعت بصورة تفصيلية تساعد المعلم والمتعلم؟ هل أعدت للمعلم فقط أم للمعلم والمتعلم؟ هل اشتملت الأهداف على نواح وجدانية إلى جانب النواحي المعرفية؟ هل ترتبط الأهداف بالمحتوى؟ أم ترتبط بالتلميذ؟ أم بالاثنين معاً؟

كما يجيب الخبراء عن أسئلة توجه إليهم بشأن مدى قابلية المنهج للاستخدام، ومن أمثلة تلك الأسئلة:

هل تعتقد أن المنهج قابل للاستخدام بسهولة؟ هل يتميز المنهج بالمرونة؟ ما المتطلبات الأساسية الواجب توافرها لدى المعلم قبل استخدام المنهج؟ إذا كانت هناك أجهزة أو وسائل بين تلك المتطلبات فهل يستطيع المعلم والمتعلم استخدامها؟ هل لديك خبرات سابقة عن منهج مشابه طبق في إطار نظم تعليمية أخرى؟ هل يتيح المنهج فرص المشاركة الايجابية للمتعلم؟ هل يحتوى المنهج على برنامج تقويمي لكل من المعلم والمتعلم؟ هل هناك ارتباط بين البرنامج التقويمي والأهداف المحددة للمنهج؟ وإذا كانت عملية تقويم المنهج وتطويره تحتاج إلى آراء الخبراء حول الأهداف والمحتوى وقابلية المنهج للاستخدام فإن هناك نواحي أخرى تحظى بالاهتمام، فهناك أيضا الوسائل التعليمية والبرامج التليفزيونية المصاحبة للمنهج وكذلك طرق التدريس ومختلف الأنشطة المدرسية. وهناك أساليب الاشراف وأدلة المعلم وغير ذلك من النواحي ذات الصلة بعمليات المنهج.

على أن الشئ المؤكد في هذا الشأن والذي تجدر الاشارة إليه هو أنه لا يوجد الخبير المحايد تماماً، ولذلك يرى خبراء المناهج أن عمليات المنهج تحتاج إلى آراء فريق من الخبراء المؤيدين والمعارضين للخط الذي يلتزم به المنهج موضع التقويم، على أن المعنيين بأمر تطوير المنهج لا يأخذون عادة إلا بآراء الخبراء الذين يملكون فكراً يتفق مع ذلك الفكر الذي ينطلق منه المعنيون بالمنهج، فعلى سبيل المثال إذا كان هناك منهج مطور في الرياضيات الحديثة للمرحلة الابتدائية، فإنه من المطلوب مسح آراء فريق من الخبراء المؤيدين لهذا الخط

والمعارضين له حول هذا المنهج، إذ أن القاعدة هي تعرف مختلف وجهات النظر، ولكن حينما يصل خبراء المنهج إلى مرحلة اتخاذ القرار سيعتمدون إعتماداً كبيرا على آراء أولئك الخبراء المؤيدين لهذا الاتجاه في مناهج الرياضيات وكذلك الحال في حالة تقويم منهج في العلوم المتكاملة، فإن خبراء المنهج سيعتمدون في اتخاذ القرار على آراء أولئك المحكمين الذين يؤمنون بقيمة هذا الاتجاه وجدواه في تدريس العلوم، وإن كانوا لا يغفلون آراء المعارضين لهذا الاتجاه كلية، ويتم التوصل إلى آراء الخبراء بشأن تطوير المناهج وتقويمها من خلال عدة طرق هي:

1- **المقابلات الفردية**: وتعد من أيسر الطرق التي يشيع استخدامها في هذا الصدد، وذلك عن طريق توجيه عدد من الأسئلة المعدة والمضبوطة من قبل، كما قد تجرى المقابلات الفردية دون إعداد مسبق لأسئلة من هذا النوع، ولكن يعتمد فيها على مناقشة بعض المبادئ العامة التي يعتمد عليها المنهج والميزة الرئيسية التي ينطوي عليها هذا الأسلوب وخاصة حينما يكون من خلال أسئلة معدة مسبقا هي أنه يتيح الفرصة لتعرف آراء عديدة ومتنوعة لفريق الخبراء حول أسئلة محددة بشأن المنهج، هذا كما أن المقابلات الحرة دون أسئلة معدة مسبقا تنطوي على فائدة لا يمكن الاقلال من أهميتها وهى أن هذا الأسلوب يبين للمعنيين بأمر تقويم المنهج وتطويره بعض الأمور والقضايا الهامة والتي لم تكن واردة في أذهانهم وهم بصدد عملية التخطيط وبناء وحدات المنهج الدراسي ومواده التعليمية.

2- **جلسات الاستماع**: ويعتمد هذا الأسلوب على الإعداد الجيد لجلسات تجمع بين الخبراء المعنيين ببناء المنهج وتقويمه وتطويره وممثلي الجهات والهيئات ذات الصلة بالمنهج. وقد يكون بينهم مشتغلون بالاعمال التجارية أو الصناعية أو الخدمات العامة أو غيرها، كما قد تضم تلك الجلسات خبراء في المادة من بين المشتغلين بالجامعات والقادرين على المشاركة فيما يجري من مناقشات بإبداء وجهات النظر العلمية التي يمكن أن تساعد على التطوير. ويلاحظ أن هذا الأسلوب يتيح الفرص لتبادل وجهات النظر واستماع كل فرد إلى وجهات نظر أخرى بشأن مدى صلاحية المنهج للتطبيق

وجدواه بالنسبة للمتعلم، وبذلك تصبح تلك الآراء من المصادر الاساسية التي يستطيع الفريق المعني بالمنهج أن يتخذ في ضوء منها قرارات علمية بشأن المنهج موضع التقويم والتطوير.

3- **الاستجابات الجماعية**: ويستخدم هذا الاسلوب عادة حينما يكون الامر متعلق بمواد تم إعدادها في المرحلة الاولى مثل قوائم الاهداف والمقررات والتعليمات والوسائل التعليمية والخطط التفصيلية لكيفية تنفيذ المنهج، وعندئذ تنظم اجتماعات دورية لفريق خبراء المنهج وغيرهم من الخبراء الممثلين للجهات والهيئات التي سبقت الاشارة اليها في البند ثانيا، والهدف الأساسي من تلك الاجتماعات هو النقد البناء لكل ما تم إنجازه من المواد أو القوائم، ومن ثم تبدأ عملية المراجعة والتصحيح وفق مايراد الفريق المشارك في تلك الاجتماعات تحاشيا لكثير من العيوب والاخطاء التي يمكن أن تحدث في المراحل المتقدمة ويصدر عن تلك الاجتماعات عادة تقارير ترسل إلى الهيئات المعنية، وقد يكون بينها اتحادات المعلمين والعمال فضلا عن مراكز البحوث ووزارات التربية وكافة المؤسسات الاجتماعية والسياسية ذات الصلة بالمنهج موضع التقويم والتطوير، ومن خلال ما يجري من دراسات في تلك الهيئات والمؤسسات وما يصدر من أراء ووجهات نظر يبدأ خبراء المنهج في اتخاذ القرار بشأن تنفيذ المنهج أوتعديله أو إخضاعه لمزيد من الدراسة.

4- **التقارير الفردية**: وهي عبارة عن إجابات الخبير عن أسئلة محددة في صورة اختيار من متعدد أو اجابات قصيرة يشملها استبيان يقدم للخبير الذي يجيب عن أسئلة كتابة، ومن مميزات هذا الاسلوب أن الاجابة عن الاسئلة لا تحتاج إلى وقت أو جهد كبير من الخبير، هذا فضلا عن سهولة تلخيص ما يصدر من استجابات عن الخبراء إما بصورة يدوية بسيطة أو عن طريق الحاسبات الالكترونية إذا كان عدد الخبراء كبيراً، هذا وتفضل بعض مراكز بحوث المناهج أسلوب التقارير الفردية الحرة للخبراء غير المعتمدة على الاستبيانات وذلك سعيا وراء المزيد من التفصيلات التي يمكن أن يقدمها الخبراء حول مختلف القضايا والمشكلات المتعلقة بالمنهج سواء سلبا أو إيجاباً.

ثانياً: أساليب الملاحظة:

تعد أساليب الملاحظة أداة رئيسية يمكن من خلالها تعرف الجدوى الفعلية لأي منهج دراسي، فهي تبين مدى تحقق الأهداف التي حددت للمنهج، كما تبين الصورة الحقيقية لكيفية ممارسة المعلم والمتعلم للأنشطة التي يحتويها المنهج، وتعتبر أساليب الملاحظة من أكثر أساليب جمع المعلومات والبيانات عن المنهج تكلفة، هذا فضلا عن أن الفائدة المحققة منها تعتمد على مدى توافر المختصين القادرين على إستخدام هذا الأسلوب ومدى التسهيلات التي تقدمها المدارس، وهناك مواقف عديدة يمكن إستخدام أساليب الملاحظة فيها بحيث يمكن الاستناد إلى نتائجها في عمليات تقويم المنهج وتطويره، ومن تلك المواقف ما يلي:-

1- مواقف يقاس فيها مدى تحقق الأهداف، فقد تكون الأهداف معرفية أو وجدانية أو متعلقة بمهارات حركية أو إجتماعية، وقد تشتمل على هذه الجوانب كلها، وفي هذه الحالة يصبح الهدف من الملاحظة هو تعرف نوع الممارسات وكيفيتها سواء من جانب المعلم أو المتعلم، وكذلك أنواع التفاعلات التي تجري بين جميع الأطراف وبينهم وبين مختلف المواد التعليمية في إطار الأهداف المحددة للمنهج.

2- مواقف تقاس فيها مختلف المتغيرات، وذلك مثل كيفية توزيع وقت الدرس بين مختلف الأنشطة. فقد يكون هناك أعمال فردية وأعمال أخرى لمجموعات صغيرة وأعمال أخرى يشترك فيها جميع التلاميذ، وقد يقاس في هذه المواقف كيفية تقسيم الدرس بين حديث المعلم وحديث المتعلمين، وكيفية تقسيمه بين الأنشطة اللفظية وغير اللفظية.

3- مواقف تقاس فيها مدى قابلية المنهج للتطبيق، فالمعروف أن هناك من المعلمين من لا ينفذون التعليمات والتوجيهات المصاحبة للمنهج واللازمة لتنفيذه، ولذلك فمن المطلوب قياس نوع المخرجات الناتجة في مختلف المدارس ومقارنتها بالمستويات المختلفة لتنفيذ تلك التعليمات والتوجيهات.

4- مواقف تحدد فيها الصعوبات التي تحول دون تحقيق الأهداف. فقد تكون هناك مشكلات راجعة إلى سوء فهم من جانب المعلمين لناحية أو أكثر من نواحي المحتوى،

أو إلى أخطاء في طرق التدريس التي اقترحها خبراء المنهج، وهو الأمر الذي قد يرجع إلى عدم توافر القدر المناسب من التفسير سواء في مادة المتعلم أو أدلة المعلم.

5- مواقف تحدد فيها ما أدخله المعلمون من تعديلات، فقد يقوم المعلم بحذف أو إضافة شئ من المحتوى، وهنا يحتاج الخبراء إلى معرفة الأسباب الكامنة وراء تلك التعديلات، الأمر الذي قد يؤدي إلى مراجعة المنهج الأصلي وتطويره.

6- مواقف تحدد فيها المخرجات غير المتوقعة، فحينما يحدد الخبراء أهداف المنهج وكافة عملياته الأخرى يضعون تصورا مبدئيا للمخرجات التي يمكن تحقيقها من خلال تنفيذ المنهج، ومع ذلك فإن هناك العديد من الممارسات الميدانية والتي تختلف من فصل إلى آخر تؤدي إلى مخرجات أخرى لم توضع في الاعتبار في المراحل الأولى لعملية تقويم المنهج وتطويره.

وعلى أية حال فإن الشئ المؤكد في هذا الشأن هو أن ما يمكن التوصل إليه من معلومات وبيانات وأدلة من خلال مختلف أساليب الملاحظة تعد من قبيل التدعيم لما يتم الحصول عليه من المصادر الأخرى، هذا فضلا عن أنها تعتبر آداة يمكن إستخدامها للتأكد من ثبات استجابات التلاميذ لأسئلة الاستبيانات التي يمكن أن تقدم إليهم للحصول على مزيد من المعلومات عن مدى فعالية المنهج، ومن ثم يمكن القول أن أساليب الملاحظة تعد أدوات لتصوير المواقف والظواهر كما تحدث في أثناء الممارسة الميدانية، وبالتالي يمكن القول أن ما ينتج عنها من بيانات ومعلومات وأدلة ليس سوى وصفا لتلك المواقف والظواهر ولا يمكن اعتباره تقويما في حد ذاته، إذ أن ما يصدر من أحكام في المراحل التالية يعتمد بالدرجة الأولى على ما يمكن الحصول عليه من خلال أساليب الملاحظة المستخدمة.

نماذج تقويم المناهج:

بالرغم من استحداث نماذج عديدة لعملية التقويم التكويني لتطوير المناهج إلا أن النماذج التالية تعتبر من أكثرها ملائمة وهي: نموذج الأهداف السلوكية، ونموذج عملية اتخاذ

القرارات ونموذج بروفس للتقويم التناقضي ونموذج التقويم المعتمد ونموذج التقويم الاستجابي.

1/ نموذج الأهداف السلوكية لتايلور:

عرف تايلور التعليم بانه عملية تهتم بالتغيير في سلوك المتعلم، ونموذج (تايلور) هو الأكثر انتشاراً واستعمالا بالنسبة لنماذج التقويم التربوي، ولقد ركز تيلور على ثلاثة محاور للتقويم التربوي هي: الأهداف، والخبرات التعليمية، واختبارات التحصيل.. وبالرغم من أن تايلور ركز كثيراً على أهمية تقويم تحقيق الأهداف، إلا أنه أكد أيضاً على أهمية تقويم العنصرين الأخيرين.

ولقد أحرز هذا النموذج قبولاً كثيراً واسعاً لدى الداعين إلى محاسبة المدرس، وذلك لأنه يؤكد تقويم نتائج الدارسين. كما أنه يتناسب خاصة مع التقويم التجميعي أو بتقويم مخرجات العملية التعليمية.

ولقد استعاد هذا النموذج سيطرته وخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية وذلك لأن نظم الدعم المالي من الادارة المركزية (الفيدرالية) تقتضي ذكر الأهداف في المشروعات التي تطلب دعماً مالياً إلى جانب الأساليب وأدوات القياس كطريقة لتقويم جدارة المشروع، وحيث أن تقويم الأهداف تقاس تبعا للانجازات التي حددت لها مسبقا، فإن نموذج الأهداف السلوكية قد لقي استخداماً واسعاً في المؤسسات التربوية.

2- نموذج اتخاذ القرارات:

من النقط السلبية التي يمكن أن توجه لنموذج تايلور للأهداف السلوكية هو عدم وجود العناصر التي يهتم بها التقويم التكويني، والتي تعد ضرورية في عملية تطوير المناهج. ولمعالجة هذه السلبية تم اقتراح أسلوب جديد يحتوى على عناصر التقويم التكويني. وقد عرف التقويم على أساس أنه عملية من شأنها الحصول على معلومات وبيانات يمكن استخدامها.

إن تجميع البيانات الخاصة بهذه المجالات الأربع (المحتوى، والمدخلات، والممارسات، والمخرجات) تقود إلى تكوين نموذج سُمّي بنموذج (*CIPP*) وهو الأحرف الاولى من هذه المجالات الأربع، أما الخطوات التي يتم اتخاذها بالنسبة لكل مرحلة من هذه المراحل السابقة، هي:-

1- تحديد مقصود التقويم وآغراض القرار المتخذ.

2- تحديد البيانات والمعلومات المطلوبة.

3- جمع البيانات والمعلومات.

4- تمييز معايير تحديد النوعية.

5- تحليل البيانات والمعلومات بما يتفق، أو يتمشى، مع المعايير المحددة والمتفق عليها.

6- تشكيل المعلومات المؤدية لاتخاذ القرار.

وتجدر الاشارة إلى أن هذا النموذج لا يتضمن مراحل اتخاذ القرار. فالنموذج يوفر فقط جمع وتقديم المعلومات، والبدائل المتنوعة، لاتخاذ القرار.

والغرض الرئيسي للتقويم هو خدمة عملية اتخاذ القرارات وذلك لتحديد المسائل التي تتطلب اجابات ذات بدائل والتي يمكن أن تعطى كاستجابات، وكذلك:

1- تمييز وتحسين المعايير.

2- جمع وتحديد وتقديم المعلومات والبيانات التي تدلل على الفروق الهامة بين بدائل القرارات.

3- تعيين مدى وفاء البدائل المختارة لغرضها.

ويفترض نموذج تقويم اتخاذ القرار وجود اجماع حول الغايات العامة لكل مرحلة من مراحل تطوير المناهج، وحول المعايير التي يجب تطبيقها لتقييم إنجاز الأهداف. فالفرق بين الأهداف المتفق عليها وبين الواقع الحقيقي يمكن أن يخدم كأساس لأهداف البرامج.

3- نموذج بروفس التناقضي للتقويم:

تم إعداد نموذج بروفس للتقويم خصيصاً للمدارس العامة بالولايات المتحدة. ولقد عرف بروفس تقويم البرنامج على أنها: "عملية تتضمن تمييز معايير البرنامج، وتحديد وجود تناقض بين أوجه أداء البرنامج والمعيار الذي يحكم هذه الناحية من البرنامج، واستعمال المعلومات والبيانات المتناقضة، اما لتغيير الأداء أو لتغيير مستوى البرنامج".

وقد حدد بروفس في نموذجه أربعة مراحل أساسية وهي: التصميم - تحديد النشاطات – العمليات – النتائج. كما أنه أضاف مرحلة خامسة اختيارية اسماها مقارنة البرنامج وتحليل الكلفة.

ويؤكد نموذج بروفس على ضرورة تقويم الأهداف والغايات، وهذه الميزة التي يتمتع بها هذا النموذج تقصر عنها الأنماط الاخرى لنموذج اتخاذ القرارات. وتظهر هذه الضرورة في حالة وجود تناقض. وعندئذ يجب على المخطط أن يتخذ قرار مراجعة معايير البرنامج وتعديلها، أو وقف التخطيط والغاؤه، ويتحرك التقويم من مرحلة في البرنامج إلى الأخرى في محاولة لتمييز التناقضات، ويستمر على ذلك حتى يتم تعديل جميع البرنامج لزيادة مناسبة لمهمته، أو التخلي عنها نهائياً.

وفي حالة صلاحية البرنامج، نتيجة للتعديل أو التحسين، يتم تطبيق الخطوة الخامسة لتقدير تكلفة البرنامج. ونتيجة لهذه الخطوة يثبت البرنامج كما هو، أو تخفض نفقاته.

ولقد تم تطبيق نموذج بروفس لعملية اتخاذ القرارات في الحالات الواقعية فبرهنت على جدارتها في تقويم المناهج.

4- النموذج الاعتمادي:

ترجع بداية هذا النموذج الى عام 1971 عندما دعت جامعة ميتشيجان بالولايات المتحدة بعض مدارس المرحلة الثانوية لتقديم مناهجها التعليمية بغرض تقييمها، وموافقة الجامعة على اعتمادها، وذلك بقصد اعفاء تلاميذ هذه المدارس من امتحان الالتحاق بالجامعة. وتم في هذا

النموذج وضع معايير علمية على أساس العضوية، وقد أدى تطبيق هذه المعايير إلى بروز نظام التقدير. وتحتم لذلك على المدارس تحت إشراف إدارات التربية بالولايات المتحدة الالتزام بهذه المعايير العلمية الموضوعة، أو التعرض لعقوبات كفقدان الدعم المالي من الولاية، أو على أسوأ حال حل المؤسسة.

والفكرة الأساسية لنموذج الاعتماد هذا هو استغلال الخبرة المهنية في مراقبة تطور البرامج التعليمية، والعمل على تطويرها وتحسينها على كل المستويات التعليمية.

ويطبق نظام الاعتماد هذا نموذج التقويم والتناقض، وهو كذلك ترجمة لنموذج اتخاذ القرار. وفي هذا النموذج تغطي المعايير المعدة من قبل أي لجنة اعتماد العمليات الأربعة وهي: المحتوى، والمدخلات، والممارسات، والمخرجات.

وتحتوي المعايير النموذجية على بنود تتعلق بالمحتوى كتقدير الفلسفة والأهداف، وتقدير احتياجات البيئة المحلية، وتوصيف التلاميذ الذين تقوم المؤسسة التعليمية بتقديم الخدمات إليهم، والمعايير المتعلقة بالمدخلات ومنها مؤهلات المعلمين، ومصادر الامكانات، والمكتبات، والتدريس، وخطط المناهج"

هناك أسلوبان مستخدمات لتحديد التناقض بين المعايير الموضوعة مسبقا وبين حقيقة الواقع - ويتم التقويم الذاتي عادة من قبل أعضاء هيئة التدريس، وأعضاء من البيئة المحلية، وأولياء الأمور، والتلاميذ، فيوكل إلى هؤلاء إعداد تقرير يظهر مدى موائمة الواقع الحقيقي للمؤسسة التعليمية مع المستوى العلمي الذي تراه لجنة اعتماد البرامج العلمية. ويحتوى التقرير كذلك على مقترحات علاجية. كما تقوم لجنة زائرة من المتخصصين تكونها جمعية اعتماد البرامج بإعداد تقرير آخر. وتوفر لهؤلاء المتخصصين المعلومات والبيانات التي تمكنهم من المقارنة بين المستوى المتفق عليه مسبقا وبين برامج المؤسسة التعليمية. وغالبا ما تعطى المؤسسات فترة زمنية كافية لعلاج أوجه التناقض الحاد وتحسين التطبيق ليوافق المستوى العلمي المتفق عليه مسبقا.

والانتقاد الرئيسي لنموذج الاعتماد هو انه يعكس محاسن الماضي والحاضر بينما يحد

من التطور المستقبلي للمستويات المحددة، وقد يساهم هذا التطبيق في جعل المعاهد جامدة وغير متطورة في عالم سريع التغير والحركة. ومن الناحية الأخرى فهناك الخطر الناجم عن تبني مستويات علمية جديدة بدون ادلة كافية.

5- النموذج المتجاوب:

عرف (ستاك) مؤلف هذا النموذج - التقويم بأنه متجاوب إذا ما ركز بصورة مباشرة على أنشطة البرامج بدلا من محتوى البرامج، وإذا ما تجاوب مع متطلبات جمهور المتلقين للمعلومات وفي حالة الرجوع إلى الرؤية القيمية المختلفة في تقرير مدى نجاح أو فشل البرنامج، ولتسهيل الاتصال مع جمهور المتلقين للبرنامج، فإن القائم بالتقويم يستعمل النموذج المتجاوب، ويطرح بعض القضايا مع المتعلمين والمعلمين، والإداريين، وأولياء الأمور، بدلا من تقديم أهداف افتراضية، ويتم تمييز هذه القضايا من قبل القائم بالتقويم خلال التفاعل الحر مع المجموعات المعنية.

ويعين القائم بالتقويم المتجاوب مجموعة من الملاحظين لمعاونته في مراقبة البرنامج المعين، وكتابة التقارير المختصرة لاستعراض المعلومات، وتحديد القيم من هذه المعلومات لدى جمهور المتلقين، ونجد هنا أن وظيفة القائم بالتقويم ليست القيام بالموافقة على أراء المشرفين فقط، ولكن تنسيق تلك الآراء دون إصدار أحكام عليهم

القائـــم بالتقويم أن يعين الأشخـــاص المختصين الذين باستطاعتهم التجاوب مع تصوراته.

كذلك من خصائص القائم بالتنويه استطاعته جعل الشخصيات النافذة التفاعل مع نتائج دراسته المتعددة.

من خلال العرض السابق للنماذج المتنوعة لتقويم المناهج التي قدمت، يبدو واضحاً أن العامل الحاسم في عملية اختبار العوامل هو معرفة الهدف من التقويم. ويقيس نموذج تايلور بكفاءة عالية مدى انجاز اهداف المنهج. وخير مايستخدم النموذج الاعتمادي هي المؤسسات

التي تهدف أساساً إلى طلب اعتماد مناهجها وبرامجها. ونموذج اتخاذ القرارات مهم جدا لعملية التقويم التكويني.

وفي حالة التقويم الشامل للمناهج فإنه من الافضل عمل خطة مترابطة متماسكة ومتعددة الأوجه، وتشمل على نوعي التقويم التكويني والتقويم التجميعي. أما مفهوم ستاك عن التقويم المنسق المتجاوب فهو ايجاد ترابط بين أنواع التقويم بعضها ببعض من حيث أن المعلومات والبيانات الأساسية الناتجة عن نوع من انواع التقويم تسهم في الأنواع الاخرى، وتمتد بالتالي إلى عملية التقويم لكل البرامج.

مجالات تقويم المنهج:

يرتبط تقويم المنهج بالعوامل المؤثرة في عملية التعليم والتعلم ويتطلب التقويم الشامل للمنهج الاهتمام بهذه العوامل وهي:

1- **تقويم نمو التلاميذ**: باعتبار أن ذلك هو الهدف الاساسي للتربية وتظهر آثار هذا النمو في نواحي متعددة لعل من أهمها:

i- اكتساب المعرفة.

ii- إكتساب المهارات.

iii- الاتجاهات والميول والقيم المرغوبة.

2- **تقويم المعلم**: باعتباره عامل أساسي ومهم في تنشيط التفاعل ويتضمن تقويم المعلم الصفات الشخصية والمهنية وقدرته على أداء عمله.

3- **تقويم المدرسة**: باعتبار أن المدرسة هي المؤسسة التي تهيئ الظروف وتوفر الامكانات المطلوبة لتفعيل نشاطات المنهج وفعالياته. ويتمثل تقويم المدرسة في عدة نواحي لعل من أهمها توفير الامكانات المادية والبشرية، وتوفير جو نفسي وإجتماعي لازم للعمل المنتج الفعال.

كما توجد هناك عوامل متعددة يمكن أن يشملها التقويم مثل الكتب المدرسية، والوسائط التعليمية المستخدمة، كذلك أدوات التقويم ونظامه.

وفيما يلي تفصيل لبعض هذه المجالات:

أولاً: تقويم نمو التلاميذ:

يشمل نمو التلاميذ جوانب متعددة للنمو، لعل من أهمها الجانب المعرفي، الجانب المهاري، التفكير، الجوانب الوجدانية مثل الميول والاتجاهات والقيم.

/- تقويم الجوانب المعرفية:

يساعد التعرف على مدى نمو التلاميذ في الجوانب المعرفية على تحديد مستوياتهم، وتيسير عملية التوجيه والارشاد وتيسير عملية التعليم.

وتمثل الاختبارات بأنواعها المختلفة أدوات جيدة لقياس المستوى المعرفي للتلاميذ ويمكن تصنيف الأسئلة التي تقيس النواحي المعرفية إلى فئتين رئيستين هما:

/- أسئلة إنتاج الاستجابة.

//- أسئلة انتقاء الاستجابة.

ولكل فئة منها تقسيماتها التي تصنف إليها الأسئلة المختلفة.

أولا: أسئلة إنتاج الاستجابة:

تتطلب أسئلة إنتاج الاستجابة من الطالب أن يعطي هو إجابته على السؤال أو المشكلة التي تطرح عليه، وتصنف هذه الفئة إلى الأنواع الآتية حسب مستويات البساطة والتعقيد.

i- أسئلة الانتاج البسيط:

وتسمى احيانا أسئلة الاجابة القصيرة، وفيها ينتج الطالب استجابته التي قد تكون محض التكملة بكلمة أو عبارة أو جملة قصيرة، وقد تزداد تعقيداً حين يطلب من الطالب إنتاج عدة جمل أو عدة فقرات من النوع الذي يسمى المقال القصير.

ويمكن القول إن هذا النوع قد يتطلب اجابة قصيرة إذا عرضت المشكلة في صورة سؤال

مباشر أو تكملة إذا عرضت في صورة عبارة ناقصة وتوجد أنواع أخرى من هذه الفئة منها أسئلة إعداد القوائم والتي تسمى أحياناً اختبارات المقال ذات التعليمات المحدودة (مثل ذكر 3 أسباب لقيام الحرب العالمية الأولى) وأسئلة التماثل

مثل الأكسجين إلى الانسان ومثل ثاني أكسيد الكربون إليه) وأسئلة المشكلات (أوحل المسائل) وأسئلة التعيين (مثل أن يطلب من الطالب تحديد وتسمية أجزاء رسم أو جهاز أو آلة أو خريطة ... الخ) ويستخدم هذا النوع من الأسئلة في قياس النواتج البسيطة نسبيا للتعلم مثل معرفة المصطلحات ومعرفة الحقائق النوعية ومعرفة المبادئ إلا أنها قد تصلح لقياس نواتج أكثر تعقيدا مثل القدرة على حل المسائل في الرياضيات والعلوم.

وهذا النوع شائع الاستخدام ربما بسبب بساطة نواتج التعلم التي يقيسها بالاضافة إلى تحرره من أثر التخمين إلا أن أكثر مشكلاته شيوعا هي صعوبة تصحيحه وحتى يمكن استخدام هذا النوع بفاعلية في التقويم التربوي يجب أن يراعي المعلم الشروط الآتية:-

1- التأكد من أن السؤال يجاب عنه بكلمة أو رمز أو عبارة بسيطة (في حالة التكملة) أو بعدد معين محدد من الأفكار (في حالة المقال القصير أو حل المسألة).

2- التأكد من أنه توجد إجابة واحدة صحيحة للسؤال.

3- استخدام الصيغة المناسبة لتسهيل التصحيح ومن نلك إعداد مساحة إلى يسار السؤال يكتب فيها الطالب إجابته بدلاً من الكتابة على السطر تحت السؤال مباشرة.

4- عدم التعسف في افتعال فراغات يقوم الطالب بتكملتها ومن ذلك استخدام أسلوب البتر أو التشويه في الجمل وإفتراض أن ذلك يقيس معرفة الطالب للألفاظ أو معرفة الكلمات المبتورة.

5- الحرص على عدم وجود دلالات تشير إلى الاجابة الصحيحة كاستخدام صيغ التأنيث والتذكير أو المفرد والجمع.

6- تحديد مدى الدقة المطلوبة في إجابة الطالب وإعداد بروتوكولات للاجابات التي تقبل والتي ترفض وتقرير مدى الأهمية التي تعطى لأخطاء التهجي أو الحساب.

7- عدم اللجوء إلى حيلة حذف بعض الكلمات التافهة أو غير العامة ويطلب من الطالب ملء فراغها.

8- عدم ترك فراغات كثيرة في العبارة الواحدة يقوم الطالب بملئها ومن المستحسن أن يكون هناك فراغ واحد في الجملة أو العبارة وأن يكون موضعه قرب نهاية السؤال.

9- الالتزام قدر الامكان بأن يكون عدد الفراغات في عبارات أو جمل الأسئلة المختلفة في الاختبار متساوياً.

ii- **أسئلة الانتاج المركب:**

يشير هذا النوع إلى الأسئلة التي تطلب من الطالب أن ينتج عدة جمل أو عدة فقرات تؤلف ما يسمى المقال الطويل الذي يستغرق ما بين صفحة واحدة وعدة صفحات وهذا النوع هو الاكثر شيوعاً بين المعلمين ربما لسهولة النسبية في الإعداد إلا أن أكثر مشكلاتها ذاتية التصحيح بالإضافة إلى عدم إمكانية الحكم أو دقة الاستجابة أو نوعيتها بطريقة موضوعية، ناهيك عن حاجته إلى مهارة فائقة لدى المصحح وتدريب كافي على الحكم على هذا النوع من الأداء ومع ذلك فإنه توجد نواتج هامة للتعلم لا يصلح لها إلا سؤال المقال ومنها القدرة على عرض وتنظيم وتكامل الأفكار والقدرة على التعبير الكتابي والقدرة على إعطاء التفسيرات والتطبيقات للمعلومات والقدرة على التفكير الابداعي.

ومن أهم خصائص أسئلة المقال حرية الاستجابة وفي هذا جدواها كمقياس للتحصيل المعقد وفيه أيضا تكمن صعوبات التصحيح التي تجعل منها أداة أقل كفاية وكفاءة في قياس الحقائق والمعلومات ومعنى ذلك أن أسئلة المقال يجب أن تستخدم حيث لا تصلح الاختبارات الموضوعية وتوجد مجموعة من الشروط يجب توافرها في سؤال المقال ونعرضها فيما يلي:

1- التأكد من أن السؤال يدور حول محور يقيد به نطاق الحرية المسموح به على أن ينبه الطالب إلى ذلك.

2- تجنب الأسئلة المقالية الاختيارية وخاصة عند استخدام هذه الاسئلة في المقارنة بين أداء الطلاب في ضوء عناصر مشتركة لأن هذه المقارنة تكون صعبة إن لم تكن

مستحيلة في حالة الأسئلة المقالية الاختيارية أما إذا كان الهدف عدم مقارنة الطلاب بعضهم ببعض فيمكن في هذه الحالة استخدام الأسئلة الاختيارية.

3- التحديد المسبق لطريقة تصحيح اختبار المقال وذلك من خلال إعداد نماذج للإجابة او بروتوكولات تصحيح.

4- تحديد الهدف التعليمي الذي يناسبه إستخدام أسئلة المقال وبالنسبة لأى هدف لا يتطلب حرية الاستجابة على النحو الذي بيناه فإن الاختبارات الموضوعية تصبح أجدى وأصح.

5- يجب أن يحدد السؤال للطالب مهمة واضحة يؤديها وأن يطلب منه المقارنة أو ذكر الأسباب أو ذكر أسئلة أو شرح أو تلخيص أو ترجمة ... الخ.

6- يجب أن يتوافر وقت مناسب للإجابة على سؤال المقال وأن يعلم الطلاب مقدما بحدود الوقت المسموح به لذلك.

7- تحديد الدرجة أو عدد النقاط المخصصة لسؤال المقال وأن يعلن ذلك للطلاب مقدما.

8- عند استخدام عدة أسئلة من نوع المقال في الاختبار الواحد يجب أن تتنوع في مدى الصعوبة والتعقيد.

ثانيا: أسئلة انتقاء الإجابة:

في أسئلة انتقاء الاستجابة تقدم للطالب عدة إجابات للسؤال أو حلول للمشكلة أو المسألة ويكون عليه اختبار الإجابة أو الحل الصحيح من بينها، أو أصح هذه الإجابات أو الحلول. وتصنيف هذه الفئة إلى الأنواع الآتية حسب مستويات البساطة والتعقيد أيضاً.

1- أسئلة البديلين:

وتتطلب اختيار اجابة واحدة من اجابتين فقط كالحكم على العبارة بالصواب أو الخطأ أو الإجابة على السؤال بنعم أو لا أو الحكم على العبارة بأنها تدل على رأى أو حقيقة، أو تقدير العبارة بالموافقة أو المعارضة ويستخدم هذا النوع في قياس نواتج التعلم التمييزي البسيط

ومع ذلك فيمكن أن يفيد في تقويم الفهم (كالتعرف على علاقات السبب والأثر) وهذا النوع شائع ألاستخدام أكثر من غيره من الأسئلة الموضوعية ربما لسهولته النسبية إلا أن أكثر مشكلات هذا النوع خطورة هو تأثرها البالغ بالتخمين ولهذا فإنها تحتاج عند تصحيحها إلى استخدام معادلة تصحيح أثر التخمين وتوجد مجموعة من الشروط لابد من مراعاتها عند إعداد هذا النوع من الأسئلة نلخصها فيما يلي:-

1- يجب التأكد من أنه لا يوجد نوع أخر من الأسئلة يصلح لقياس الهدف التعليمي موضع الاهتمام والا فإنه يصبح أكثر فاعلية وجدوى من سؤال البديلين.

2- لابد من التأكد من أن عبارة السؤال لها اتجاه محدد وقاطع بحيث يحكم عليها الطالب بالصحة أو الخطأ أو يجيب على السؤال (بنعم) أو (لا) دون احتمال وجود لبس أو غموض في هذا التصنيف.

3- يجب أن لا تكون العبارة في هذا النوع من الأسئلة بنصها في الكتاب المدرسي، وإنما لابد من إعادة صياغتها بما يلائم الهدف التعليمي.

4- يجب أن تتضمن عبارة السؤال فكرة واحدة فقط والعبارات المركبة قد توقع الطالب في حيرة وارتباك بالنسبة للحكم على كل فكرة فيها.

5- يجب أن تصاغ عبارة السؤال في صورتها الصحيحة فالعبارة الحقيقية تتطلب الحكم عليها بالصواب أو خطأ وعبارة الرأي تتطلب الحكم عليها بالموافقة أو المعارضة وصيغة السؤال تتطلب الإجابة بنعم أو لا.

6- يجب أن تتضمن عبارة السؤال حيلا مثل أخطاء التهجي أو أخطاء في الأسماء أو في كلمات قليلة الأهمية مادام ذلك كله ليس من الأهداف التعليمية.

7- يجب تجنب اللجوء إلى صياغة عبارة السؤال في صورة سالبة أو منفية.

8- يجب تجنب استخدام الكلمات ذات (جميع) (دائما) و (كل) و(لا أحد)، وكذلك الكلمات الغامضة مثل (نادراً) و (كثيراً).

9- يجب أن يتساوى عدد الإجابات الصحيحة والخاطئة في الاختبارات كلها.

10- يجب تجنب تتابع العبارات الصحيحة والخاطئة في الاختبار بطريقة منتظمة وإنما يجب أن تتوزع هذه العبارات عشوائيا على الاختبار كله.

11- يجب أن تتساوى العبارات الصحيحة والخاطئة في الطول قدر الامكان.

12- يجب أن تكون لغة العبارات واضحة وبسيطة وأن تكون العبارات نفسها قصيرة قدر الامكان.

ج - أسئلة مزدوجة:

تتكون أسئلة المزاوجة من عمودين متوازيين يحتوى كل منهما على مجموعة من العبارات أو الرموز أو الكلمات أو الصور أو الأشكال، وتسمى العناصر التي يتألف منها العمود الأول بالمقدمات أو المثيرات وتسمى المفردات التي يختار منها الطالب بالاستجابة أو البدائل الاختيارية.

وعادة ما تكون أسس مزاوجة الاستجابات بمثيرات واضحة في ذاتها وفي بعض الاحيان تتطلب توضيحاً في التعليمات ويستخدم هذا النوع في قياس معرفة الحقائق التي تستند إلى التداعي البسيط مثل:

- الشخصيات والانجازات.
- التواريخ والأحداث التاريخية.
- المصطلحات والتعاريف.
- الرموز والمفاهيم.
- المؤلفون وإسهاماتهم.
- المؤلفون ومؤلفاتهم.
- الكلمات الأجنبية ومقابلاتها بالعربية.
- الآلات أو الاجهزة واستخداماتها.

- النبات أو الحيوان وتصنيفاته.
- الأعضاء ووظائفها.

وهكذا.....

وتتميز بأنها تقيس بدقة وسرعة مقداراً كبيراً من الحقائق المرتبطة في زمن قصير نسبياً، بالاضافة إلى أنها سهلة الصنع، ومع ذلك فإن لهذا النوع مشكلاته وأهمها أنه يقتصر على قياس الحقائق التي تعتمد على التذكر والتداعي البسيط، وكذلك يصب على الباحث إيجاد مادة متجانسة لها أهميتها في المحتوى الدراسي يمكن أن تصاغ منها قائمة المقدمات (المثيرات) أو الاستجابات (البدائل) ومن هنا نجد أن هذا النوع حين يعده غير المدربين يكون في صورة هزلية أو هزلية، وبصفة عامة لابد أن تتوافر في هذا النوع من الأسئلة مجموعة من الشروط نلخصها فيما يلي:

1- التأكد من أن العناصر التي تؤلف قائمة المثيرات من ناحية وقائمة الاستجابات من ناحية أخرى متجانسة في المحتوى، وهذا الشرط الجوهري وقد أدى عدم التنبيه إليه إلى إنتاج أسئلة مزاوجة سخيفة جدا تقدم لطلاب من مستويات تعليمية عالية (الثانوية العامة أو الجامعة).

2- استخدام السبورة الصحيحة لهذا النوع من الأسئلة وهي أن تكون قائمة المثيرات المتجانسة إلى اليمين ومرقمة (1، 2، 3، الخ) وأن تكون قائمة الاستجابات أو البدائل (المتجانسة أيضا) إلى اليسار (برموز أ، ب، ج .. الخ)، ولتسهيل التصحيح يترك المعلم مسافة ويضع قوسين إلى جانب كل رقم يدل المثير ليضع الطالب فيه الرموز الدالة على اختياره من بين قائمة الاستجابات أو البدائل.

3- يجب أن تتضمن تعليمات الاختبار أسس المزاوجة بين قائمة المثيرات والبدائل كأن يطلب من الطالب أن يختار من القائمة الثانية اسم مؤلف العمل الوارد في القائمة الأولى، أو التاريخ، أو القانون العلمي المرتبط بمثال.... الخ.

4- يجب أن يزيد عدد البدائل (المثيرات) على عدد المثيرات (المقدمات) بعنصرين على الاقل حتى يسمح للطالب بالاختيار دائما.

5- من المفضل أن تكون كل اجابة في البدائل مقبولة كاجابة صحيحة لأي مثير بالنسبة للطالب الذي لم يتقن موضوع التعلم.

6- يجب أن تتوزع البدائل عشوائياً بحيث لا يقابل البديل أو الاستجابة المثير الذي يرتبط به.

7- يجب أن يكون طول قائمة المثيرات مناسباً، ومن المفضل أن يكون الحد الأقصى لهذا الطول بين 8، 10 مثيرا.

8- يفضل أن ترتب المثيرات والاستجابات ترتيباً منطقياً إذا تطلب الأمر ذلك.

9- إذا كانت الاجابة الواحدة يمكن أن تستخدم أكثر من مرة فيجب أن تتضمن التعليمات المقدمة للطلاب ذلك.

10- أن تكون جميع عناصر المثيرات والبدائل في صفحة واحدة من صفحات الاختبار.

11- من المفضل أن تكون هناك عناوين على رأس كل قائمة من القائمتين (المثيرات والاستجابات).

12 - يجب أن يتأكد الباحث من أن الأهداف المقومة بهذه الطريقة لا تصلح لها أى طريقة أخرى (كالاختبار من متعدد) فإن وجد أن الطريقة الأخيرة تصلح فيجب عليه استخدام طريقة الاختيار من متعدد لأنها الافضل دائما.

ج - أسئلة الاختيار من متعدد:

أسئلة الاختيار من متعدد هي أكثر الأسئلة الموضوعية شيوعاً وأكثرها فعالية ايضاً، فهي تقيس بكفاءة شديدة النواتج البسيطة للتعلم، كما تصلح في نفس الوقت لقياس النواتج التعليمية المركبة (الفهم، التطبيق، التفكير وحل المشكلات).

ويتكون سؤال الاختيار من متعدد من مشكلة (قد تصاغ في صورة سؤال مباشر أو عبارة

ناقصة) تسمى المتن أو الجذر، وقائمة بالحلول المقترحة تسمى البدائل الاختيارية، والبديل الصحيح في كل سؤال يسمى ببساطة الاجابة، بينما تسمى البدائل الأخرى المحولات أو المشتتات، وهي تسمى كذلك من واقع وظيفتها المقصودة الى تحويل أو تشتيت هؤلاء الذين هم في شك من الاجابة الصحيحة.

ويستخدم هذا النوع من الأسئلة في قياس كثير من الأهداف التعليمية وخاصة نواتج التعليم في ميدان التذكر واكتساب المعلومات، ومن ذلك معرفة المصطلحات والحقائق والتفاصيل، ومعرفة المبادئ أو الطرق أو الاجراءات، كما تستخدم أيضاً في قياس الفهم والقدرة على تطبيق المبادئ والقواعد، والقدرة على تفسير علاقات السبب والأثر، والقدرة على تبرير الطرق والوسائل،والقدرة على التفكير المنطقي والاستدلالي والناقد والعلمي.

وحين تستخدم أسئلة الاختيار من متعدد في تقويم الأهداف المركبة يسميها البعض الأسئلة التفسيرية، وهي التي تتطلب ما هو أكثر من الحفظ والاستيعاب واكتساب المعلومات الجزئية، أي أنها تستخدم في قياس نواتج التعلم المرتبطة بالعمليات العقلية العليا ما بينا، وفي هذه الحالة يتكون السؤال الواحد عادة من سلسلة من الأسئلة الموضوعية التي تعتمد على مجموعة مشتركة من البيانات أو المعطيات أو المعلومات التي تقدم للطالب، وقد تكون هذه المعطيات في صورة لغوية أو في صورة جداول أو رسوم أو أشكال أو خرائط أو صور، وقد تتخذ بالطبع الأسئلة المرتبطة بها صوراً مختلفة ولكنها في الغالب تأخذ صورة الاختيار من متعدد.

وفي جميع الأحوال يجب أن تتوافر في أسئلة الاختيار من متعدد مجموعة من الشروط نلخصها فيما يلي:

1- يجب التأكد من أن متن السؤال يحدد للطالب المشكلة التي تتطلب الحل أو السؤال الذي يتطلب الاجابة تحديداً واضحاً.

2- يجب تجنب الأسئلة المصاغة في صورة سلبية أو منفية قدر الامكان، وإذا كان لامناص من استخدام هذه الصيغة فلابد من تأكيد الكلمة الدالة على السلب أو النفي (بوضع خط تحتها مثلاً).

3- إذا استخدم المعلم طريقة استخدام أفضل اجابة من بين اجابات كلها صحيح لابد من التأكد من اجابة المفتاح الصحيحة هي بالفعل كذلك، أما في حالة الاجابة الصحيحة من بين اجابات هي وحدها الصحيحة من بينها والبدائل الأخرى خاطئة فيجب أن تكون هناك اجابة واحدة صحيحة فقط بالفعل.

4- إذا كان السؤال حول تعريف مصطلح أو معنى فإن الكلمة المطلوب تحديد معناها أو المصطلح المطلوب شرحه يجب أن يكون في متن السؤال بينما تتضمن البدائل تعريفات أو معانٍ بديلة.

5- من الأفضل أن يكون عدد البدائل أربعة على الأقل حتى يقل آثر التخمين، فإذا كان عدد البدائل ثلاثة فقط فيجب تصحيح أثر التخمين (كما هو الحال في أسئلة البديلين).

6- يجب أن يكون كل بديل مقبول ومعقول وجذاباً للطالب الذي لم يتقن موضوع التعلم الذي يقوم المعلم بتقويم أهدافه.

7- من المفضل أن يكون ترتيب البدائل منطقياً أو متتابعاً إذا تطلب الامر ذلك.

8- يجب أن يتضمن المتن جميع الكلمات التي تتكرر في جميع البدائل.

9- من المفضل أن يقلل المعلم من بديلين شائعين هما (جميع ما سبق) أو (لاشئ مما سبق) ولا يلجأ إليهما إلا إذا وجد صعوبة بالغة في إعداد عدد كافٍ من البدائل.

2- تقويم الجوانب المهارية:

المهارة تعني قدرة الشخص على أداء عمل معين بسرعة واتقان وفهم والمهارات التي يمكن أن يسعى المنهج إلى تنميتها لدى التلاميذ عديدة ومتنوعة منها المهارات اليدوية والمهارات الأكاديمية. واكتساب التلاميذ مهارات معينة في كافة المجالات الدراسية هدف هام من أهداف التدريس. فمثلاً نجد أن تدريس العلوم يهدف ضمن ما يهدف إليه، إلى تدريب التلاميذ على بعض المهارات اليدوية مثل استخدام الأجهزة، وتناول المواد والأدوات، واجراء التجارب، والقيام ببعض الاسعافات الأولية، وتشريح عينات حيوانية ونباتية، وحفظ العينات.. وغيرها.

كما يهدف إلى تدريب التلاميذ على بعض المهارات الاكاديمية مثل تحديد مصادر المعرفة واستخدامها، القراءة العلمية الناقدة، استخدام الجداول والرسوم البيانية كوسيلة لنقل المعلومات.. وغيرها. ولكل مادة من المواد الدراسية مهاراتها التي يستطيع المتخصصون فيها تحديدها.

وتعلم المهارات بوجه عام يرتبط بممارسة المهارات عملياً، لهذا نجد أن تقويم نمو التلاميذ في مهارة معينة يعتمد على ملاحظتهم أثناء أدائهم لعملٍ معين يتضمن هذه المهارة. والمدرس بحكم اتصاله المستمر بالتلاميذ يستطيع أن يؤدي دوراً هاماً في تقدير نمو تلاميذه في هذه الناحية، شأنها في ذلك شأن جوانب كثيرة أخرى من نواتج العملية النعليمية، والمدرس بحكم خبرته وتخصصه يستطيع أن يقرر إلى أى مدى يجيد التلاميذ مهارة معينة. بمعنى أن المدرس بملاحظته للتلميذ أثناء تأديته عمل معين يستطيع أن يتعرف على نواحي القوة والضعف في آدائه. ومع ذلك، فإن هناك محاولات لوضع أنواع من المقاييس التي تيسر للمدرس مهمة تقدير نمو تلاميذه في مهارات معينة بكثير من الدقة والموضوعية.

د- تقويم نمو التلميذ في التفكير:

تنمية قدرة التلاميذ على التفكير هدف هام من أهداف التربية، ورغم ذلك فإن هذا الهدف لا يلقى قدراً كبيراً من الاهتمام سواء من جانب المدرس أو التقويم. والواقع أن التدريس والتقويم عمليتان مرتبطتان ببعضهما أشد الارتباط. فالتفكير بصفة عامة مفهوم غير واضح بالنسبة لبعض المدرسين. ومن هنا فإنهم قد لا يعرفون كيف يدرسون من أجل تنميته لدى تلاميذهم. ويترتب على هذا ألا يحاول المدرس تقويم نمو تلاميذه في هذا الجانب المهم.

مثل هذا المدرس له عذره، فالتفكير مفهوم له مدلولات كثيرة تختلف باختلاف مدارس الفكر الفلسفي والنفسي والتربوي، ونحن هنا لسنا بصدد مناقشة هذه المفاهيم لأن ذلك ليس مكانه من جهة، ولأن مثل هذه المناقشة قد لا تسهم في حل مشكلة الغموض التي يعاني منها المدرس حاليا بالنسبة لفهمه لمعنى التفكير. ولكن تبسيطا للموقف نود أن نقول للمدرس أن التفكير سلوك يمكن تنميته لدى التلاميذ وبالتالي يمكن قياسه. وزيادة في التبسيط يمكننا القول بأن التفكير يمكن أن تتضح جوانبه في عدد من القدرات مثل:

i– القدرة على تفسير البيانات.

ii– القدرة على الاستنتاج والتعميم.

iii– القدرة على استخدام القواعد والتعميمات في تفسير مواقف جديدة.

iv– القدرة على إدراك العلاقة بين السبب والنتيجة.

وإذا أخذنا على سبيل المثال القدرة على تفسير البيانات نجد أن هذه بدورها تتضمن مجموعـــة من المهارات مثل القـــدرة على عقد المقارنات، وقراءة الجداول والرســـوم البيانيـــة واستخلاص معلومات وناتج منها ومن هنا نلاحظ أن هناك علاقة وثيقة بين الفهم والتفكير.

4- تقويم ميول التلاميذ واتجاهاتهم:

الميول الحقيقية قوة دافعة للتعلم الجيد. والتعرف على ميول التلاميذ يساعد على تحسين عملية التعليم والتعلم، وخاصة لو ارتبطت معرفة الميول بالقدرات الحقيقية للتلميذ. في هذه الحالة يمكن توجيه التلميذ تربوياً ومهنياً بما يحقق له أكبر قدر من احتمالات النجاح.

والميول تتضح في سلوك الفرد. وبالتالي يمكن ملاحظتها والتعرف عليها. وهناك طرق عديدة للتعرف على الميول، ففي طريق الملاحظة يستطيع المدرس أن يتعرف على ميول تلاميذه من خلال الأنشطة التلقائية التي يشتركون فيها. ومن خلال مناقشاتهم، وقراءاتهم، وأنواع الرحلات التي يفضلونها، وموضوعات الدراسة التي يقبلون عليها. وغيرها

وهناك طريقة الاستفتاء، فيستطيع المدرس مثلاً أن يسأل تلاميذه عن أنواع النشاط التي يفضلونها في دراستهم أو عن أنواع الموضوعات الدراسية التي يميلون إليها، أو غير ذلك من الأسئلة التي تساعد المدرس في تحديد ميول تلاميذه ليتخذ منها دليلاً يساعده على توجيه عملية التعليم والتعلم.

واتجاهات الفرد جانب هام من جوانب شخصيته لأنها تحدد نوع السلوك الذي يمكن أن

يسلكه في مواقف لها دلالتها الاجتماعية، ومن هنا فإن الاتجاه لا ينظر إليه على أنه أمر شخصي بحت - كما هو الحال في الميل. ولكن ارتباط الاتجاه بالمواقف الاجتماعية يجعل له دلالة خاصة من الناحية التربوية، ومن هنا ظهرت الاتجاهات بأنماطها المتعددة كأهداف تعليمية مثل اتجاهات التعاون والمواطنة والاتجاه نحو العمل والاتجاه العلمي وغيرها.

والتعرف على اتجاهات الفرد يمكن أن يساعد على فهم خصائصه، وهذا أمر ضروري لتوجيه العملية التعليمية بما يحقق لهذا الفرد أقصى درجة من النمو في الاتجاه السليم، ومن هنا ظهرت أهمية قياس اتجاهات التلاميذ عند تقويم المنهج والاتجاه كسلوك - يتضح في أعمال الشخص وأقواله - يمكن التعرف عليه وملاحظته وقياسه. حقيقة أن الطريق المباشر للتعرف على اتجاه الشخص يكون بملاحظة سلوكه وتصرفاته، ولكن بالطبع هذه الطريقة غير عملية وخاصة مع أعداد كبيرة من التلاميذ، ولذلك ظهرت محاولات لقياس اتجاهات الأفراد بطرق أخرى لا تعتمد على الملاحظة المباشرة وإنما تعتمد على تغيير الشخص لفظياً عن اتجاهاته. وهناك طرق عديدة لقياس الاتجاه.

ثانيا: تقويم المعلم:

تتنوع طرق وأساليب تقويم المعلم بتنوع وتعدد جوانب ومجالات تقويمه، فقد يخضع المعلم لامتحانات عليه أن يجتاز من خلالها اختبارات أو مقاييس محددة لتحديد مستواه في الجوانب: العقلية المعرفية، والنفسية والانفعالية، وقد يخضع لمقابلات شخصية لتطبيق تلك الاختبارات، أو المقاييس.

وما يهمنا هنا هو الحديث عن أساليب، وطرق تقويـــم الأداء التدريسي للمعلم، ومن أهمها:

أ- تحليل العمل:

وفيه يتم تحليل عمل المعلم عموماً خلال عملية التدريس، للحكم على ما يقوم به فعلاً من مهام، وأدوار، ومهارات مرتبطة بعمله، وما يهمله منها.

//- تحليل التفاعل:

ويركـز هذا الأسلوب على تحليل التـفـاعل اللفظي، وغـيـر اللفظي للمـعلم داخل حـجـرة الدراسة، وتحديد نمط الكلام الغالب للمعلم أثناء التدريس، أى ما يقوله المعلم وما يصدر عنه من حركات، وإشارات، وإيماءات فعلية أثناء قيامه بالتدريس.

جـ- ملاحظة المعلم:

وهذا هو أهم أساليب تقويم المعلم، خصوصاً فيما يتعلق بسلوكه، أو أدائه التدريسي، وقد سبقت الاشارة إلى أن الملاحظة المنتظمة من اهم أساليب التقويم التربوي، ومن أكثر هذه الاساليب دقة في تقويم الجوانب الاجرائية والسلوكية ومنها بالطبع أداء المعلم التدريسي داخل غرفة الدراسة.

وغالباً ما تتم الملاحظة المنتظمة للمعلم أثناء تدريسه من خلال بطاقات أو قوائم ملاحظة يمكن من خلالها تقدير مهارات المعلم في تخطيط وتنفيذ وتقويم عملية التدريس، تلك البطاقات والقوائم التي تشتق من تحليل العمل وتحليل المهام وتحليل المهارات لنموذج المعلم المثالي أو نموذج المعلم الخبير.

وقد تتم ملاحظة المعلم بشكل غير منتظم، ودون الاعتماد على بطاقات ملاحظة، أو قوائم تقدير، مثلما يفعل الموجه، أو المشرف التربوي عندما يجلس مع المعلم أثناء التدريس، أو مثلما يراقب التلاميذ معلمهم خلال التدريس، وفي مثل هذه الحالات يكون الحكم على المعلم عاما دون تحديد تفصيلات، وقد يكون الحكم غير دقيق مالم يكون الشخصي القائم بالملاحظة هنا على قدر كبير من الخبرة، والدراية بمهارات الأداء التدريسي الجيد، وقد يكون الحكم أيضاً متحيزاً وفقاً لانطباعات القائم بالملاحظة الشخصية عن العلم.

2- أدوات تقويم المعلم:

تعتمد طرق، وأساليب التقويم الخاصة بالمعلم التي أشرنا إليها، على أدوات، ووسائل للتقويم أهمها:

أ- الاختبارات، والمقاييس:

وهى خاصة بتقويم معارف، المعلم ومعلوماته، وقدراته العقلية، وميوله واتجاهاته، وغير ذلك من صفاته .

ب قوائم التقدير:

وهي خاصة بتقدير مستوى المعلم في أى جانب من جوانبه الشخصية أو الاكاديمية، أو المهنية، أو الثقافية، أو الاجتماعية، وقد تستخدم لتقدير جميع هذه الجوانب معا، وغالبا ما تكون هذه القوائم مرتكزة على مقياس متدرج يحدد مدى أو درجة توافر السمة، أو الخاصية المرغوبة في المعلم.

جـ- بطاقات الملاحظة:

وهي نوع من قوائم التقدير لكنها تعتمد في تطبيقها على ملاحظة المعلم ملاحظة مباشرة، ومنتظمة خلال ممارسته التدريس فعليا، وهى عبارة عن تحليل دقيق لما ينبغي أن يقوم به هذا المعلم من أداءات فرعية مرتبطة بمهارات التدريس، توضع هذه الأداءات على مقياس يحدد مدى توافرها، أو عدم توافرها فيما يقوم به المعلم في الواقع الفعلي. ومع دقة لنتائج هذه البطاقات فإنها تحتاج لمزيد من الوقت، والجهد لكي تطبق مالم يتم إعداد مواقف مصطنعة لملاحظة المعلم ليس طبيعيا ،حيث يكون أداء المعلم ليس طبيعياً وليس تلقائيا .

د - الاستبانات والاستفتاءات:

وهي أدوات لاستطلاع المرئيات حول المعلم، ومدى كفاءته، ويأخذ صورا، واشكالا عديدة منها ماهو مفتوح أي يعتمد على تساؤلات ذات استجابات مفتوحة، ومنها ماهو مغلق يعتمد على تساؤلات مغلقة واجابات محددة، ومنها مالا يأخذ صيغة الاستفهام

ثالثا: تقويم المدرسة:

المدرسة وحدة متكاملة، كل عنصر من عناصرها يؤثر ويتأثر بالعناصر الأخرى المكونة

لها، ولهذا فإن المنهج كما يؤثر في التنظيمات والعناصر المختلفة التي تتكون منها المدرسة فإنه أيضا يتأثر بها. فإذا كان المنهج يتمثل في كفاءة عملية التعليم والتعلم، فإننا نجد أن هذه العملية تتأثر بكل ما يجري في المدرسة. فإلى جانب المدرس، نجد الإدارة المدرسية، والمباني، والامكانيات، والادوات.وكلها لها تأثيرها على مدى كفاءة المنهج، ولهذا فإن عملية تقويم المنهج لا تكتمل إلا بالتعرف على امكانات المدرسة المادية والبشرية وعلى مدى كفاءة هذه الامكانات في تدعيم عملية التعليم والتعلم بما يحقق الأهداف المرجوة.

ولقد فطنت بعض الدول المتقدمة إلى أهمية تقويم المدرسة ككل عامل ضروري في تحسين المنهج وتطويره. وبذلت محاولات لبناء مقاييس يمكن على ضوئها تقويم كل الجوانب التي تؤثر في العملية التعليمية في المدرسة. وبالقاء نظرة سريعة على الجوانب المختلفة التي تتضمنها تلك المقاييس يمكننا أن ندرك مدى شمول النظرة التي تقوم المدرسة على أساسها.

بالنسبة لمعايير التقويم التي تستخدم في تقويم المدرسة نجد أن هذا المقياس يتضمن الحصول على بيانات ومعلومات تتعلق بالجوانب التالية:

i- معلومات أساسية عن التلاميذ: مثل الاعداد المسجلة بالمدرسة، توزيع التلاميذ حسب أعمارهم، القدرات العقلية للتلاميذ (الذكاء) عدد الذين يتخرجون من المدرسة، معلومات عن الخريجين.

ii- معلومات أساسية عن البيئة التي توجد فيها المدرسة: مثل عدد السكان، الحالة الاجتماعية والاقتصادية للسكان، المصادر المالية، طبيعة البيئة (هل هي زراعية، صناعية..) المؤسسات التي لها تأثير على المدرسة..

iii- مقاييس مدرجة لتقدير مدى كفاءة الجوانب التالية:

1- القواعد العامة التي تحكم البرنامج المدرسي

2- طرق بناء المنهج.

3- البرنامج الدراسي.

4- النواتج العامة للبرنامج الدراسي.

5- الخصائص المميزة للبرنامج الدراسي.

6- التقويم العام للبرنامج الدراسي.

7- برنامج النشاط المدرسي.

8- الخدمات المكتبية (المكتبة).

9- مبنى المدرسة.

10- هيئة التدريس والإدارة بالمدرسة.

رابعا: منظومة التقويم الشامل:

تعتمد منظومة التقويم الشامل على إطار فكري معاصر يتعامل مع المتعلم من خلال رؤية شاملة متكاملة تساعده على اكتشاف جوانب القوة وتنميها، والبرهنة على قدرته في أداء مهام معينة، إثبات ذاته، وإتاحة الفرصة لكي ينتج ويبدع وكذلك يساعده هذا التوجه في تشخيص جوانب الضعف وتفعيل برامج علاجها أولاً بأول مع كل خطوة من خطوات عملية التعليم والتعلم لتحقيق النمو الشامل.

إن منظومة التقويم الشامل ليست غاية في ذاتها بقدر ما هي وسيلة لتحقيق غايات عديدة من أهمها تحسين العملية التعليمية وتحقيق جودتها حيث تدخل المتعلم في إطار التعلم التقليدي المعتمد على الحفظ والتلقين إلى التقويم الذي يحقق قدرا كبيراً من التعلم الإيجابي النشط. ويشمل المفهوم الحديث للتقويم إلى جانب الامتحانات والاختبارات قياس كل جوانب شخصية المتعلم وما بها في تقديمه للمجتمع إنسان متوازناً قادراً على التعامل مع متطلبات المجتمع بكفاءة عالية فتمكنا من مواجهة التحديات والمشكلات ببصيرة نافذة ومن ثم يجب أن تتضافر كل الجهود عن المجتمع والمدرسة والاسرة للعمل بروح الفريق لتهيئة المناخ المناسب لإنجاح المنظومة وتحقيق أهدافها المنشودة.

إن مؤشرات عملية التجريب الأولي التي تمت لمشروع التقويم الشامل في المدارس

الابتدائية التي ظهرت ايجابيات متعددة للمشروع منها تأييده الواضح في تحسين العملية التعليمية وكذلك وجود بعض السلبيات التي أشار إليها المعلمون وأولياء الأمور ومن ثم كان تعميم التقويم الشامل بعد إعادة صياغته بدءً من العام الدراسي القادم في جميع المدارس الابتدائية في الصفوف من الأول إلى الثالث الابتدائي.

ويبقى السؤال: ما المراد بالتقويم الشامل؟

التقويم الشامل هو نظام يقوم جميع جوانب التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية لدى الطلاب ويقصد بالجانب المعرفي كل ما يتعلمه الطالب من معارف وحقائق ومفاهيم ومعلومات ويقاس هذا الجانب بالاختبارات التحصيلية بجميع أنواعها (تحريرية - شفهية)

ويقصد بالجانب المهاري كل ما يتعلق بالمهارات التي تختص بالجانب الأدائي والعملي مثل رسم الخرائط والصورة والأشكال الهندسية واستخدام بعض الأجهزة وكتابة موضوع تعبير وغيرها ويقاس هذا الجانب باستخدام اختبارات يطلق عليها اختبارات الأداء أو بطاقات الملاحظة حيث يتم تقويم المهارة بطريقين هما:

تقويم الناتج النهائي لاداء المتعلم.

تقويم الخطوات التي يطّرد بها المتعلم للوصول إلى الناتج النهائي.

ويقصد بالجوانب الوجدانية كل ما يتعلق بالمشاعر والعواطف والانفعالات النفسية، مثل الميول والاتجاهات النفسية والقيم ويقاس هذا الجانب باستخدام العديد من الادوات مثل الملاحظة والتقارير المكتوبة عن المتعلم وتحليل اعماله.

أهداف التقويم الشامل

يمكن صياغة أهداف التقويم التربوي الشامل في النقاط الآتية:

- إعادة الدور التربوي للمدرسة المصرية الذي يمكّن من تفعيل عملية التعلم النشط بما يحقق التفاعل بين المعلم والمتعلم وجعلها بيئة جاذبة للمتعلمين.

- تطوير دور المعلم من مجرد الكائن الوحيد للمعلومات إلى كونه ميسراً لبيئة التعلم وللمواقف التعليمية.
- تنمية القيم والاتجاهات الإيجابية لدى المتعلم وإشعاره بأن كل ما يتم في العملية التعليمية هو من أجله.
- تفعيل ديمقراطية التعليم، وتعليم الديمقراطية في المؤسسة التعليمية
- تفعيل دور المدرسة كمؤسسة لصناعة تحقيقاً للتكامل بين المدرسة والمجتمع
- اكتشاف ورعاية وتشجيع المواهب
- عدم التقيد بنظام الفرصة الواحدة وإتاحة فرص متعددة للتقويم بما يدعم عملية التقويم الذاتي.
- نشر ثقافة التقييم الذاتي لدى أفراد المؤسسة التعليمية
- تشخيص وعلاج جوانب الضعف ودعم جوانب القوة بما يحقق تحسينا مستمراً للأداء.

وسائل التقويم الشامل:

أ) علق إنجاز المتعلم (بور تفوليو/ *portfolio*) ويقصد به التجمع الهادف المنظم لما يقوم به المتعلم من أعمال تحت إشراف المعلمين سواء داخل المدرسة أو خارجها ليقدم صورة واقعية أو متكاملة عن أدائه طوال العام الدراسي ويشتمل (15% من الدرجة الكلية) وهي اختبارات تحريرية متنوعة تحفظ أوراقها في ملف الإنجاز بحد أدنى (3) اختبارات في الفصل الدراسي، على أ. تحتسب أعلى درجة لهذه الاختبارات.

ب) الأداء الشّفهي والمناقشات الصفية 15% من المهاري والوجداني متضمناً المناقشات داخل الفصل والتفاعل بين المتعلم والمعلم من خلال (6) أداءات عن الفصل الدراسي الواحد وتحسب له أعلى درجة.

ج) الأنشطة المصاحبة (15% من الدرجة الكلية) وهي مجموعة من الأنشطة و التكليفات والمهام المتنوعة التي ترتبط بالمادة وتتطلب من المتعلم تطبيق ما يتعلمه في مواقف حياته وترتبط باهتماماته وميوله وبكل الأنشطة التي يمكن أن يمارسها المتعلم بمفرده

أو المشاركة مع زملائه مثل إعداد بحث مختصر، تجميع ألبوم صور، إعداد وسيلة تعليمية، تجميع بعض مكونات البيئة، التي تخدم موضوع الدرس وغير ذلك على أن تحتسب أعلى درجة بعد تقييم عدد من الأنشطة (حوالي 3 في الفصل الدراسي) لكل متعلم.

د) السلوك (5٪ من الدرجة الكلية) حيث يكتب تقرير تقدير لسلوك المتعلم داخل الفصل وخارجه ومدى توافقه النفسي والاجتماعي ومدى التزامه بالنظم المدرسية على أن يشترك معلم الفصل مع الأخصائي الاجتماعي في تقيم المتعلم مرة واحدة في نهاية الفصل الدراسي، وعناصر التقويم الشامل تشتمل الالتزام بمواعيد العام وإحضار الكتب والأدوات وتحية العلم ومحافظته على أثاث المدرسة ومرافقها والاهتمام بأداء واجباته المدرسية، الالتزام بتعليمات معلميه بآداب الحوار والتعاون والمشاركة مع زملائه واحترام خصوصية حياتهم وأن يبعد عن إحضار أي أدوات غير أخلاقية، وأي سلوك سلبي يؤثر على سمعته ومدرسته.

هـ) اختبارات نهاية الفصل الدراسي (15 ٪ من الدرجة الكلية) حيث تجرى على مستوى المدرسة للصف الأول الابتدائي كما تجرى اختبارات موحدة في نهاية كل فصل دراسي على مستوى الإدارة للصف الثالث الابتدائي.

الأنشطة اللاصفية وتمثل عنصراً رئيساً للتقويم الشامل للمتعلم وتشمل مشاركة المتعلم مع أقرانه في إحدى المناشط ليمارس من خلالها نشاطه من أمثلة جماعات النشاط المدرسي جماعة الإذاعة أو الصحافة أو الخطابة والمناظرة والمكتبية والكشافة والجماعات العلمية وجماعة الموسيقى أو التمثيل والهلال الأحمر والكمبيوتر والرحلات والخدمة العامة، وأي جماعات أخرى.

ويقوم المشرف على الأنشطة اللاصفية بشرح مهام وأنشطة الجماعات المختلفة حتى يتسنى لكل طالب اختيار ما يرغبه ليتماشى مع ميوله وقدراته حتى يتمكن من اكتشاف المواهب ورعايتها كما يتم تقويم أداءات الأنشطة اللاصفية وأنشطة الجماعات بواسطة الأخصائي الاجتماعي والمشرف العام على النشاط.

ويتضح مما سبق أن عملية تقويم المنهج عملية مترابطة ومتشابكة وتشمل العديد من العمليات الفرعية، وتحتاج إلى فنيات وأدوات متنوعة وتحتاج أيضاً إلى وقت وجهد وتكلفة وذلك لتعدد المجالات التي تشمل بالاضافة إلى ما سبق ذكره من مجالات الكتب المدرسية والوسائل التعليمية والامتحانات والعديد من المجالات التى تؤثر فى عمليات التعليم والتعلم.

وخلاصة القول إن تقويم المنهج عملية مهمة وضرورية لإحداث تطوير حقيقى للمنهج واصلاح نقاط الضعف فيه وتعظيم نقاط القوة. وغالبا ما تقوم بعمليات تقويم المنهج مؤسسات ومراكز متخصصة إلا إن المدرسة بما فيها من امكانات وخبرات بشرية يمكنها القيام بعمليات تقويم جزئية تشمل نمو التلاميذ فى النواحى المختلفة، كذلك تقويم المعلم فى بعض الجوانب وكذلك تقويم بيئة التعلم والامكانات المتاحة لتنفيذ المنهج.

7

تخطيط المنهج وتنظيمه

أولاً: مقدمة

ثانيا: فلسفة المنهج

ثالثا: نماذج العلاقة بين عناصر المنهج

رابعاً: المفاهيم المتعلقة بتخطيط وتنظيم المنهج

خامساً: آمثلة على تنظيمات المنهج

سادسا: اتجاهات وفلسفات حديثة في المنهج

الفصل السابع

تخطيط المنهج وتنظيمه

مقدمة:

أدّى التقدم العلمي والتكنولوجي إلى تعقد الحياة في مجتمعات اليوم، مما يستلزم معه العمل على تغيير حياة الأفراد لمقابلة هذا التطور، وبدون ذلك قد يصبح العلم سبباً لتدهور نوعية الحياة بدلاً من كونه أداة لتحسين نوعيتها وزيادة رفاهيتها.

ومن المعلوم أن حجم المعرفة العلمية يتضاعف بشكل متسارع، ومع كل جديد تزداد رغبة الإنسان في معرفة كيف يمكن له مواكبة ما يأتي به هذا الجيل من تغييرات، وبالتالي ليس أمام هذا الإنسان لكي يتوافق مع هذه التغيرات إلا أن يسعى إلى متابعة وتحصيل تلك المعرفة باستخدام أساليب التفكير وامتلاكه للاتجاهات التي تمكنه من ملاحقة هذا التطور المذهل بكل جنباته.

وبطبيعة الحال لن تستطيع المؤسسات التعليمية مواجهة تلك القضية دون تطوير مستمر لمناهجها.

فالمنهج المدرسي هو الوسيلة الرئيسية التي يستخدمها أي نظام مجتمعي في ترجمة أهدافه ونقلها إلى الناشئة لإحداث التغييرات التي يرغبها وينشدها منهم، وإذا كان الأمر كذلك فإن المناهج الدراسية يجب أن تكون مرآة صادقة تعكس ظروف المجتمع الحقيقية.

ومن المفترض في المنهج أنه الوسيط التربوي الذي يحمل مسؤولية توفير الخبرات التي يمكنها مساعدة المتعلمين على تحقيق ما ينشده المجتمع من أهداف.

ولما كان المنهج باعتباره الوسيلة لتحقيق هذه الأهداف فينبغي أن يؤسّس ويُبنى على

فلسفة تربوية مقبولة، ويسعى إلى ترجمتها إلى واقع يعيشه المتعلمون ويكتسبون من خلاله سلوكيات واستجابات ومعارف ومهارات وقيم.

ولهذا فإن عملية تخطيط المنهج وتنظيمه خطوة أساسية على طريق تحقيق الأهداف.

أولاً: فلسفة المنهج:

المنهج عمل علمي له أهداف ويحتوي على العديد من العلاقات والإجراءات المتشابكة. وبالتالي فإن هذا العمل لا يصلح، بل لا يمكن أن ينشأ بشكل صحيح بمنأى عن عمليات التخطيط والانطلاق من فلسفة تنعكس بشكل واضح على التنظيم المنهجي. فمن الطبيعي أن تستند مناهج التعليم إلى فلسفة تربوية واضحة، وأن تشكل تطبيقات هذه الفلسفة التربوية في تلك المناهج ما يمكن أن يطلق عليه " فلسفة المنهج " مما يفترض معه أن يوجه عمل مخطط المنهج والمعلم على السواء.

ولنأخذ المثال التالي لتوضيح الأسس التي تعكس فلسفة منهج التعليم الأساسي وتوجه تخطيط المنهج وعملياته:

فمرحلة التعليم الأساسي والتي تعد أولى مراحل التعليم تسعى إلى "تنمية قدرات واستعدادات التلاميذ وإشباع ميولهم وتزويدهم بالقدر الضروري من القيم والسلوكيات والمعارف والمهارات العملية والمهنية التي تتفق وظروف البيئات المختلفة بحيث يمكن لمن يتم مرحلة التعليم الأساسي أن يواصل تعليمه في مراحل التعليم التالية، أو أن يواجه الحياة، وذلك من أجل إعداد الفرد لكي يكون مواطنا منتجاً في بيئته ومجتمعه"

ويمكن أن نستخلص من ذلك أن إعداد الفرد ليكون مواطناً منتجاً وفعّالا في مجتمعه في الإطار العام الذي يشكل للفلسفة التي توجه التعليم الأساسي، ولكي يتحقق ذلك يستلزم ما يلي:

- تأكيد العلاقة بين التعليم والعمل المنتج.
- توثيق الاتصال بالبيئة على أساس تنويع المجالات العملية والمهنية بما يتفق وظروف البيئات المحلية.

- تحقيق التكامل بين النواحي النظرية والعملية في مقررات الدراسة وخططها ومناهجها.
- ربط التعليم بحياة المتعلمين وواقع البيئة التي يعيشون فيها بشكل يؤكد العلاقة بين الدراسة والنواحي التطبيقية.

ويستند واضعوا المناهج على مجموعة من الأسس عند تخطيطهم للمنهج المدرسي، تلك الأسس التي تظهر في فلسفة التربية وأهداف المنهج وإجراءاته العلمية التي تؤكدها نظريات بناء المناهج ويراعى في ذلك اتباع آلية محددة يتم العمل بها عند تطوير المناهج أو اقتراح مناهج جديدة وتشمل تلك الآلية مجموعة من الخطوات، فتبدأ الخطوة الأولى بتحديد الدوافع والأسباب من وراء تغيير المنهج أو تطويره، ولم يتم التخطيط للتغيير أو التطوير؟ وما مظاهر الضعف أو القصور في المناهج الحالية؟ وغيرها من التساؤلات التي تشغل بال المخططين وهذه الخطوة تحدد الدواعي والأسباب التي تقود إلى إحداث التغيير والتطوير؟ ويلي ذلك خطوة أخرى تتعلق بتحديد أسس المنهج ومجاله وهي ترتبط بتحديد الأهمية والأولوية للموضوعات التي سيشملها المحتوى *Content*. ثم تأتي خطوة ثالثة وتركز على تحديد الأهداف التربوية للمنهج الجديد ويتم الاعتماد على معايير علمية واجتماعية وثقافية ونفسية تضمن توافق أهداف المنهج مع أهداف الفلسفة التربوية، والخطوة التي تلي ذلك تتعلق باختيار المحتوى وتنظيمه وتتوقف عملية التنظيم على طبيعة المجال الدراسي للمنهج ونوعية أهدافه وفي هذه المرحلة تختلف وجهات نظر مخططي المنهج في النموذج الأمثل الذي يمكن اتباعه أو الالتزام به في عملية اختيار وتنظيم المحتوى. كما تأتي بعد ذلك خطوة أخرى تتعلق بتحديد النشاطات والخبرات التي يفترض أنها تسهم بشكل فاعل في تحقيق أهداف المنهج، ثم خطوة تحديد طرق وأساليب التدريس المناسبة، والخطوة الأخيرة في عمليـــة التخطيط هي مرحلة التقويم والتي تهدف إلى التأكد من مدى ما تحقق من نجاح أو فشل في تخطيط المنهج.

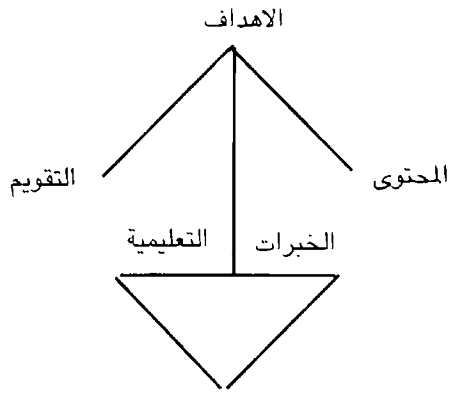
ونتناول فيما يلي بعض المفاهيم والافكار الأساسية المرتبطة بالمنهج كمنطلق أساسي لدراسة التنظيمات المنهجية المختلفة.

ثانيا: نماذج العلاقة بين عناصر المنهج:

يحسن توضيح العلاقة التي تربط بين عناصر المنهج ومكوناته من خلال بعض النماذج التي توضح هذه العلاقة ومنها:

1- نموذج بسيط لعناصر المنهج:

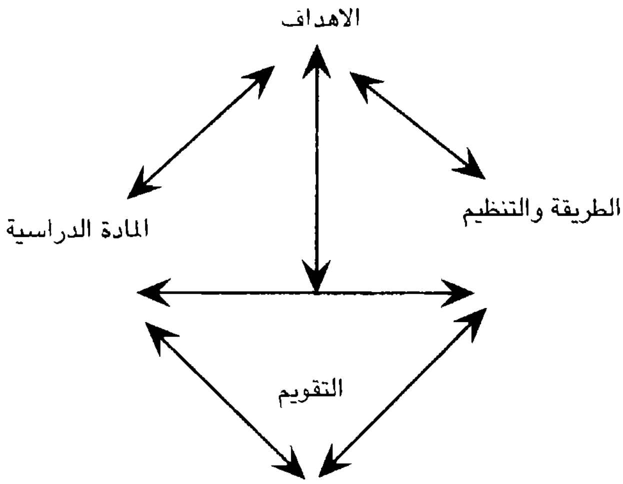
يرى أصحاب هذا النموذج أن المنهج يتكون من أربعة عناصر هي: الأهداف، والمحتوى، والخبرات التعليمية، والتقويم، ويعبر الشكل عن العناصر في هذا النموذج.



شكل يوضح النموذج البسيط لعناصر المنهج عن العناصر في هذا النموذج.

2- **نموذج خبراء المناهج:**

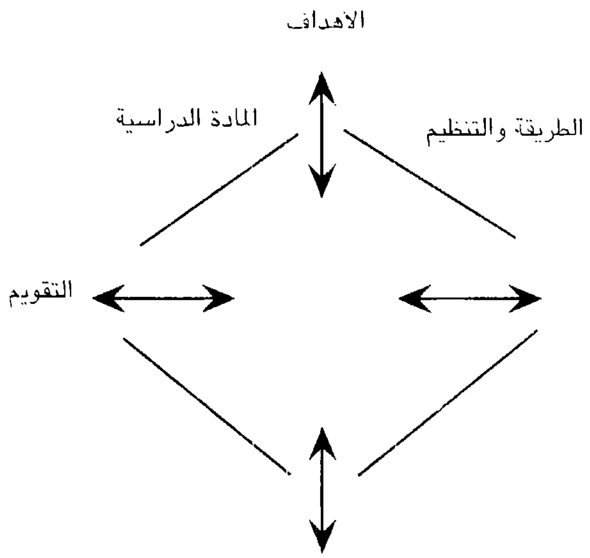
وقد اقترح هذا النموذج لتوضيح العلاقات بين عناصر المنهج واتجاهاتها الموضحة في النموذج السابق، ويقوم هذا النموذج على نفس العناصر الأربعة في النموذج السابق ويوضح ارتباط كل عنصر منها بالآخر وتأثيره فيه وتأثره به وهو ما يوضحه الشكل المقابل



شكل يوضح نموذج خبراء المناهج

3. نموذج تانر:

ويرى هذا النموذج أن عناصر المنهج الأربعة ينبغي أن تنطلق من فلسفة واضعي المنهج، يضع هذه الفلسفة كمرتكز أساسي لعناصر المنهج كما يوضحها الشكل التالي.



شكل يوضح نموذج تانر للمنهج المرتكز على الفلسفة

ثالثا: المفاهيم المتعلقة بتخطيط وتنظيم المنهج:

تتعدد وتتنوع وتختلف الآراء في مفهوم المنهج والمفاهيم المرتبطة بتخطيطه وتصميمه وتنظيمه وتشييده وبنائه، ولعلك تعرفت في مواضع سابقة من الكتاب على تعريفات مفهوم المنهج. وسوف نعرض هنا للعديد من المصطلحات ذات الصلة بعمليات تخطيط وتنظيم المنهج.

1/ وثيقة المنهج *Curriculum Document*

خطة مكتوبة يقوم عليها المنهج المراد تصميمه (بناؤه) أو تطويره، وتشكل هذه الخطة إطاراً عامّا يتضمن أسس بناء المنهج ومرتكزاته ودواعي بنائه أو تطويره، كما تتضمن عناصر المنهج ومعايير كل منها، ومعايير تنفيذه وتقويمه ومواصفات الأوعية المنهجية والمواد التعليمية من كتب (طالب ومعلم) وكتب أنشطة، وبرمجيات ووسائط، ووسائل التقويم وأدواته، ومعايير التنمية المهنية للقائمين على تنفيذ المنهج وتقويمه.

أ- **تصميم الوثيقة** *Document Design*: وضع إطار لتنظيم عناصر المنهج واتساعها وعمقها وتكاملها الرأسي، وتكاملها الأفقي داخل المادة نفسها ومع المواد الدراسية الأخرى بما يحقق التوازن بين المادة الدراسية والمتعلم، ومراعاة حاجات المجتمع وثقافته.

وفي تخطيط المناهج وبنائها، وتنظيم عناصرها ومكوناتها يفترض أن تراعى مفاهيم التصميم الآتية:

1- **التصميم الأفقي لمحتوى المنهج الذي يتطلب مراعاة اتساع المنهج وعمقه، والتكامل والترابط بين المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية، كما يتطلب ترابط جميع عناصر المنهج ببضعها (الأهداف والمحتوى، والأساليب، والوسائل، والأنشطة، والتقويم).**

2- تراكم الخبرات وتتابعها الراسي بما ينسجم مع سيكولوجية المتعلمين، وأعمارهم ومراحل **نموهم، وطبيعة المادة نفسها، فيكون التتابع** من **البسيط إلى المعقد**، ومن الكل إلى الجزء بحيث يزداد المنهج عمقاً واتساعاً كلما ارتقينا من الصفوف الدنيا إلى الصفوف العليا.

3- التوازن بين منهج النشاط والخبرات والمهارات الذي يركز على المتعلم وحاجاته وقدراته وخصائصه الذاتية، وبين منهج المادة الدراسية الذي يركز على طبيعة المعرفة، وهذا يعني بالضرورة مراعاة التوزان بين المادة والمتعلم، وبين مكونات المنهج والمواد الدراسية الأخرى، وبين المعرفة والمهارات والقيم.

ب- **خرائط المدى والتتابع**: وهو جدول يوضح تدفق المفاهيم والأفكار الرئيسة الواردة في محتوى المنهج بصورة أفقية ورأسية لصفوف التعليم العام جميعها، بحيث تبرز التكامل الرأسي والأفقي بين موضوعات المادة الدراسية.

(2) **تخطيط المنهج:**

في مفهومه التقليدي فهو " عملية تتضمن وصف الأنماط السلوكية الكلية والنهائية التي يستهدف التعليم تحقيقها". ويرى البعض أن تخطيط المنهج عملية يقوم فيها شخص متخصص بمفرده أو بالاشتراك مع عدد من المتخصصين بتحليل المواقف والأعمال وتحديد

الأهداف والمضامين التربوية المطلوبة وغيرها من الجوانب التي تشكل في مجموعها منهج دراسي معين".

بينما تشير النظرة الحديثة للمنهج أن عملية التخطيط "ما هي إلا خطوة تمهيدية يقوم خلالها المختصون بوضع المواصفات والمعايير التطويرية والتنفيذية التي تخص عناصر المنهج المقترح، وتوضيح العلاقات التي تربط بينها".

وعلى الرغم من كثرة الطرق التي تستخدم الآن في تخطيط المناهج، إلا أنها وجه العموم تتضمن الخطوات التالية:-

1- اختيار الإطار العام للتنظيم، أي تحديد نوع التنظيم المنهجي الذي سيتبع.

2- تحديد الأسس العامة للتنظيم التي سوف تتبع في كل من المجالات التي تقررت في المنهج المدرسي.

3- تحديد نوع الوحدة التي سوف تستخدم في المستوى الأدنى للتنظيم، وهل ستكون في صورة دروس يومية أو موضوعات أو وحدات دراسية.

4- وضع تخطيط مرن لبعض الوحدات ذات المراجع لكي يستعين بها المعلم في التدريس لمجموعة معينة من التلاميذ.

5- إشراك التلاميذ مع المدرس في تخطيط أنواع النشاط التي سوف يقوم بها التلاميذ في فصل معين.

والخطوات الإجرائية السابقة يتزايد استخدامها بواسطة مختلف المشتغلين بالمناهج.

والنظرة هذه تشير إلى أن تحديد محتوى المادة غير كاف في تخطيط المنهج، وبالتالي فعملية تخطيط المنهج لا ينبغي أن تقتصر على مجرد العناية بالمادة الدراسية فحسب، بل ينبغي أن تشمل الخبرات المتنوعة للتلاميذ أيضا، فنوع هذه الخبرات هو الذي يضمن تحقيق الأهداف التربوية. وفي إطار هذه النظرة فإن عملية تخطيط المنهج ينبغي أن تتم في ضوء مجموعة من المبادئ نلخصها فيما يلي:

1- أن يتضمن المنهج جميع الخبرات التعليمية ولا يجب الاقتصار على محتوى المادة الدراسية.

2- أن يتم التعاون بين المتخصصين على مدى واسع في تخطيط المنهج بمختلف مراحله.

3- أن تكون عملية التخطيط عملية مستمرة، حتى لا تصاب العملية التربوية بالجمود.

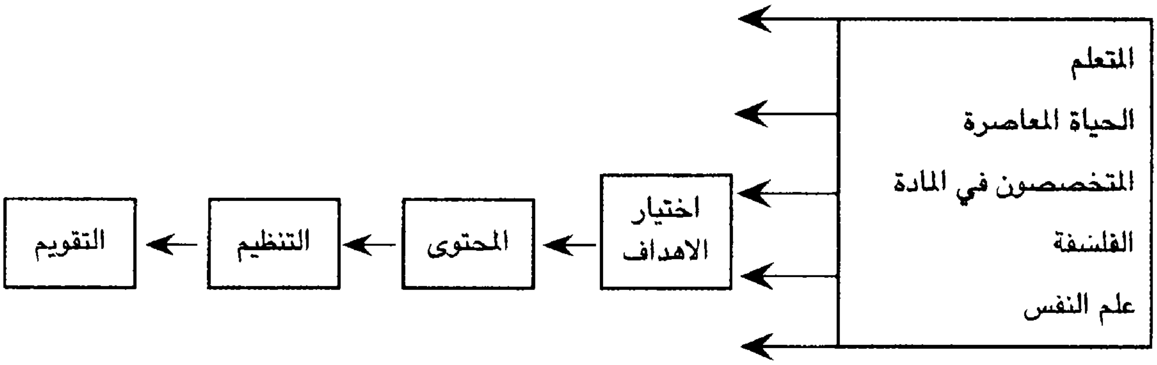
4- أن يهدف التخطيط إلى تقديم العون والمساعدة للمعلم في تنفيذ المنهج وتدريسه.

أنواع التخطيط للمنهج: لكي تتضح النظرة المنظومية في تخطيط المنهج فإننا نتناولها في سياق تطور أنواع التخطيط التالية:-

أ) البناء الخطي:-

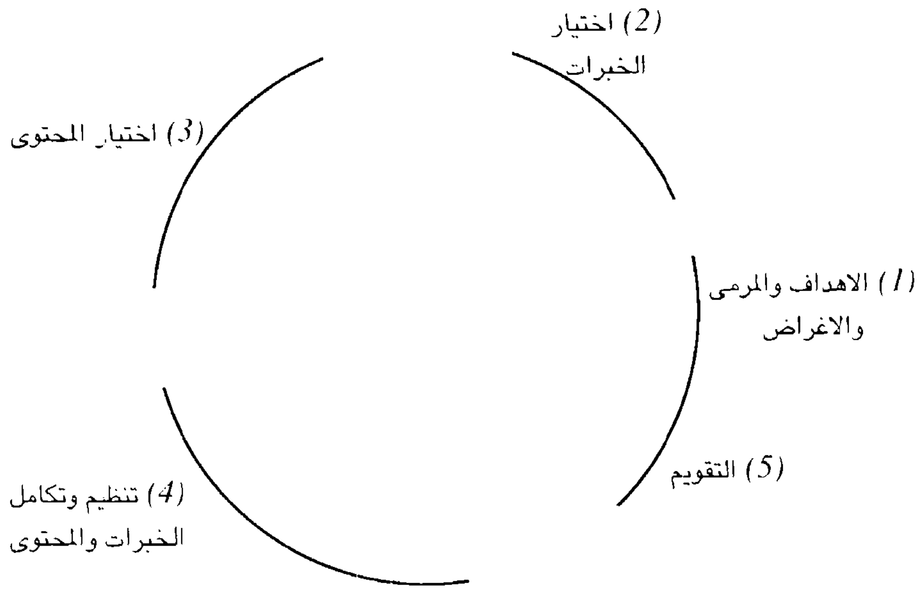
كما سبقت الإشارة فإن هناك اتفاقا على المكونات الرئيسية لبناء المنهج تتمثل في الأهداف والمحتوى والتنظيم والتقويم، ولكن الخلاف في طبيعة العلاقة بين مكونات المنهج والقوى المؤثرة في المنهج وديناميتها.

فعلى سبيل المثال يرى "تايلور" أن العلاقة بين مكونات بناء المنهج تعتمد على النموذج الخطى والذي يوضحه الشكل.



شكل يوضح نموذج تايلور عن العلاقات بين مكونات بناء المنهج

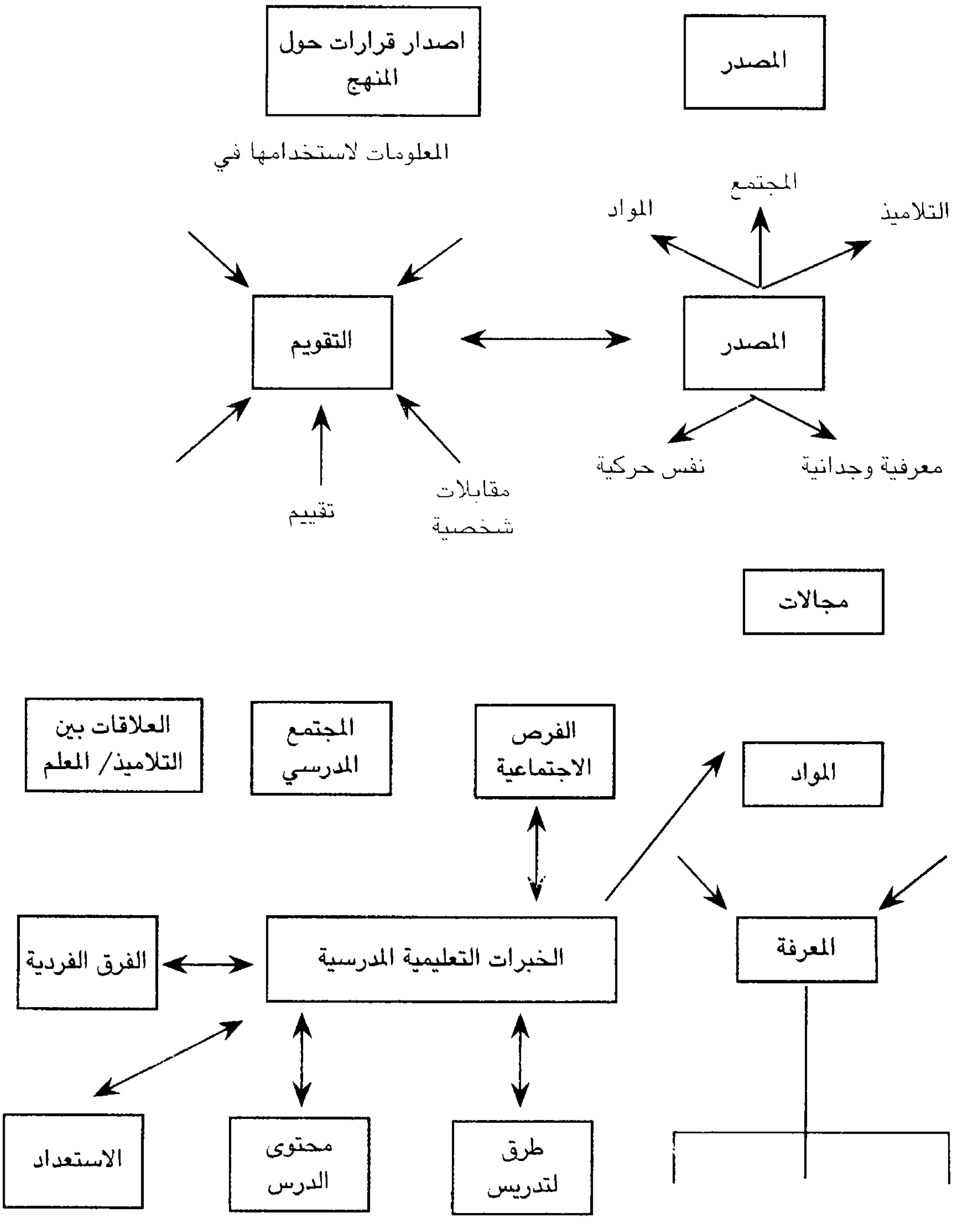
والملاحظ أن تصور تايلور يعتمد على علاقة خطية بسيطة تبدأ بتحديد الأهداف ثم اختيار المحتوى وتنظيمه وتنتهي بالتقويم ويهمل تماما تأثير عملية التقويم في المكونات الأخرى، بينما يقدم "هيلر" نموذجا آخر يعتمد على العلاقة الخطية الدائرية بين هذه المكونات يبدو خلالها اثر التقويم في إحداث التغذية الراجعة والذي يوضحه الشكل التالي:



شكل يوضح نموذج "هيلر" للعلاقة الخطية الدائرية بين مكونات بناء المنهج

ب) نموذج التأثير المتداخل:

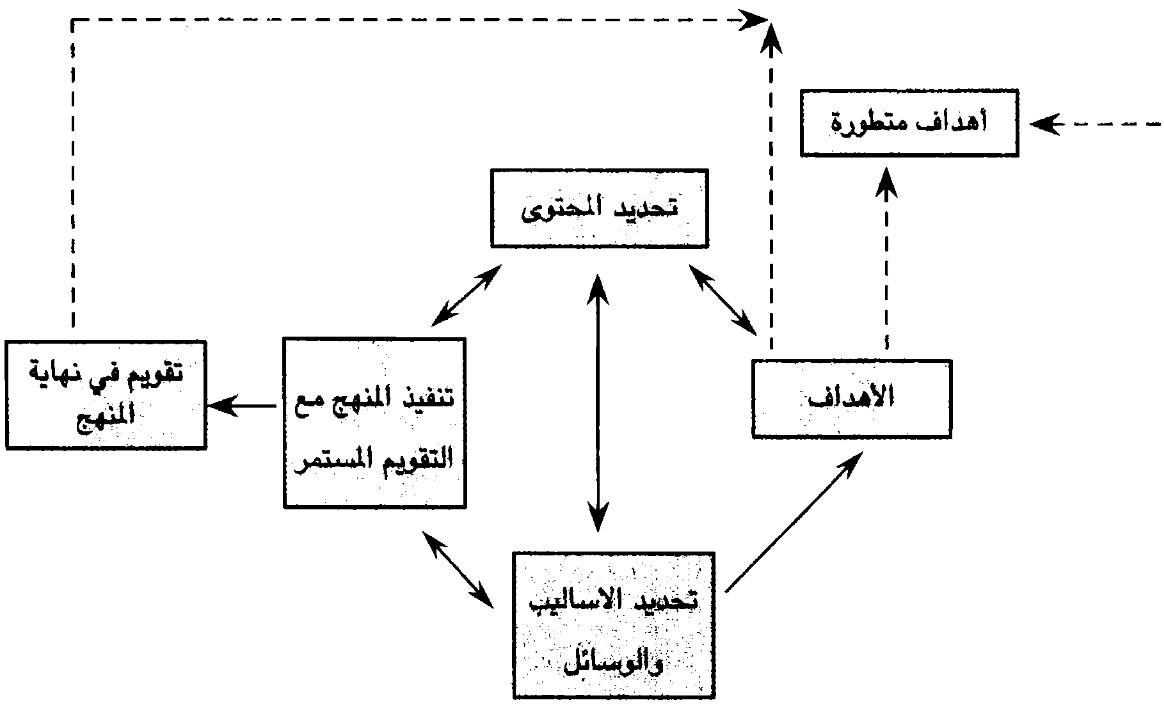
ويعتمد أصحاب هذا النموذج على إبراز التداخلات والتاثيرات المختلفة بين مكونات بناء المنهج، ولعل نموذج "كير" والذي يوضحه الشكل التالي مثالاً على ذلك.



شكل يوضح نموذج كبر للتاثيرات المتداخل

ج) البناء المنظومي:

ويرتكز هذا النموذج على نظرة جديدة للعملية التعليمية باعتبارها منظومة متكاملة تترابط مكوناتها في حلقات تتصاعد من خلال عمليات التأثير والتأثر وما ينتج عنها من تغذية مرتجعه. والمثال على ذلك النموذج الذي قدمه "رشدي لبيب" والذي يوضحه الشكل التالي:



شكل يوضح نموذج "رشدي لبيب" للبناء المنظومي للمنهج

3- صور أخرى من التخطيط في المنهج (التخطيط لبرنامج أو لدرس)

يعرف **بالتخطيط لبرنامج تربوي** *program planning* بصفة عامة على أنه "عملية يقوم فيها شخص متخصص بمفرده أو بالاشتراك مع عدد من الأشخاص بتحليل المواقف والأعمال وتحديد أنشطه البرنامج والمضامين التربوية المتضمنة والإجراءات التي يمكن استخدامها في تحقيق هذه الأهداف، وتناول تلك المضامين وتقويم كافة عناصر البرنامج (وغيرها من الجوانب ذات الصلة).

أمـا تخطيط الدروس اليـومـيـة *Lessons planning* فـيـعني "وضـع الخطة أو الخطوات اللازمة لتحديد مادة الدرس وأوجه النشاط والوسائل التعليمية المختلفة المتاحة واستخدامها بحيث تؤدي إلى تحقيق الأهداف الموضوعة لعملية التعليم".

وهو بهذا المعنى يهدف إلى الربط بين الوسائل والغايات من خـلال وضـع الخطة اللازمة لاستـغـلال مـادة الدرس وأوجـه النشـاط والوسـائل التـعليـمـيـة المتـاحـة في تحـقـيق الأهداف الموضوعة لعملية التعليم، ويتضمن تقويم مدى النجاح في تحقيق هذه الأهداف.

مستويات التخطيط للتدريس: يخطئ كثير من المعلمين إذ يتصورون أن التخطيط للتدريس مقصور على إعداد الدروس اليومية بينمـا الأمر على خـلاف ذلك، فـالدروس اليـومـيـة -على أهميتها- ليست إلا جزئيات من المنهج الدراسي كله.

والأمر الذي ينبغي أن يتضح في هذا المعلم أن هناك ثلاث مستويات للتخطيط يعد المعلم مسئولاً عنها هي: التخطيط العام - أو الفصل الدراسي كله - وتخطيط تدريس وحدات المنهج (كل وحدة على حده)، وتخطيط الدروس اليومية.

وينظر إلى المستويين الأول والثاني على أنهمـا تخطيط طويل المدى نسبياً، أمـا المستوى الأخير فينظر إليه على أنه تخطيط قصير المدى. ومن المنطقي أنه إذا كانت المسؤولية المباشرة للمعلم تتعلق بتخطيط الدروس اليـومـيـة، فـإنه يجب أن يكون على درجـة كـبيـرة من الوعي بالتخطيط العام - أو الفصل الدراسي، وتخطيط الوحدات الدراسية، وأن يسـهم - بصـور ودرجات مختلفة - في التخطيط على هذين المستويين.

أ) التخطيط العام - أو الفصل الدراسي:

وهذا المستوى من التخطيط ينبغي أن يبدأ قبل بدء العام الدراسي أو الفصل الدراسي بوقت كاف ويشترك في هذا العمل مدرسو المواد الدراسية كل في تخصصه مع المدرس الاول للمـادة، ويفضل اشتـراك الموجه. .. حـيث يتم عقـد اجتمـا ع قـبل بداية العـام الدراسي وذلك لمناقشة كل مـا يهم المادة الدراسية، حيث يقوم المعلمون بتدوين كل المعلومات اللازمة لهم في عملهم، وتشمل هذه المعلومات على:

1- الأهداف العامة للمنهج.

2- المحتوى الذي سيقوم المعلم بتدريسه وتوزيعه على أشهر السنة الدراسية أو الفصل الدراسي.

3- الطرق والوسائل والأنشطة المقترحة لتنفيذ المنهج.

4- المراجع والكتب والدوريات التي يمكن الاستعانة بها في التدريس.

5- طرق ووسائل القياس اللازمة لتقويم نتائج العملية التعليمية أثناء العام – أو الفصل الدراسي وفي نهايته.

ب) التخطيط لوحدة دراسية:

من الخطأ أن نتصور أن الوحدة الدراسية هي مجرد فصل من الكتاب المدرسي أو قدر من المعارف والمعلومات فقط، بل يمكن النظر إلى الوحدة الدراسية على أنها صورة مصغرة للمنهج (لها نفس العناصر أو المكونات) تدور حول موضوع رئيسي واحد، وتمثل جزءاً من المنهج بحيث يكون لها أهمية خاصة - سواء في مستقبل الدراسة أو في التطبيقات الحياتية وهكذا، ويفترض في الوحدة أن تتجاوز الحدود الفاصلة بين المواد الدراسية المختلفة. وتعد الوحدة الدراسية تنظيماً للنشاطات، والخبرات، وأنماط التعلم المختلفة، ويدور هذا التنظيم حول هدف معين أو مشكلة. وهو يتضمن التخطيط وتنفيذ الخطط وتقويم النتائج، وعلى هذا فالوحدة الدراسية تشمل المادة الدراسية وأسلوب تدريسها معاً.

لذا عند التخطيط لتدريس وحدة معينة فإن الخطة ينبغي أن تركز على العناصر الأساسية التاليـــة:

1- مقدمة الوحدة *Overview*

2- موضوعات الوحدة *Objectives*

3- محتوى الوحدة *Content*

4- أنشطة الوحدة *Activities*

5- الوسائل والأدوات التعليمية *Instructional materials*

6- التقويم *Evaluation*

ج) التخطيط للدروس اليومية:

ويعد هذا المستوى من أهم واجبات المعلم وهو بمثابة التخطيط للتعليم الحقيقة داخل حجرة الدراسة، أي للموضوع الواحد الذي يمكن تدريسه في حصة واحدة أو في عدد محدد من الحصص. وهو يساعد المعلم على تحديد ما سوف يقوم به الفصل من تحديد للمادة العلمية، والأمثلة التي سوف يطرحها للتلاميذ، والمشكلات التي يحتمل أن تقابله، وكيفية التغلب عليها.

ويتوقف نجاح المعلم في وضع خطط دروسه على مدى تخيله لما سوف يكون عليه الموقف في الفصل.

أهمية التخطيط للتدريس:

تؤكد العديد من الدراسات والبحوث على أهمية التخطيط للتدريس بالنسبة للمعلم، وتعتبره نقطة البداية الحقيقية لضمان نجاح المعلم في أداء دوره داخل الفصل. ولا تقتصر أهمية التخطيط للتدريس على دور المعلم، بل أنه يساعد إدارة المدرسة والموجه الفني على تحديد ومتابعة كيفية سير العمل في الدرس.

وتتمثل أهمية التخطيط التدريس في توضيح ماذا يرد أن يحقق المعلم من أنشطة؟ وما الطريقة والوسيلة التي تعمل على تحقيق ذلك؟ وكيف يمكن التأكد من تحقيق الأهداف، وتطوير الأداء؟

كما يساعد التخطيط الجيد المعلم في التغلب على الكثير من العقبات التي يمكن أن تواجهه أثناء الدرس، وذلك لإلمامه المسبق بالمفاهيم والمبادئ العلمية والنظريات التي سيقوم بتدريسها (المحتوى العلمي)، كما يجنبه الوقوع في الأخطاء العلمية أمام التلميذ.

ويمكن تحديد أهمية التخطيط التدريسي في أنه يساعد المعلم على التمكن من كافة عناصر الموقف التعليمي، ومنها:

- مساعدته على فهم الأهداف التربوية بوجه عام وأهداف تدريس مادته بوجه خاص كما يمكنه من تحديد أنشطه درسه بصورة دقيقة ومفصلة.
- يسهل له اختيار المادة العلمية التي تمثل المحتوى الذي سيقدم للتلاميذ.
- يجعل التدريس عملية علمية، يقل فيها مقدار المحاولة والخطأ وتستخدم الوسائل والإمكانيات المتاحة لها أفضل استخدام وتقتصد الوقت وتوفر الجهد.
- يمنع الارتجال والعشوائية في التدريس ويجنب المعلم المواقف المحرجة أثناء التدريس.
- يساعد المعلم على الثقة بنفسه ويقلل شعوره بالاضطراب، ويساعده على عدم النسيان.
- يساعد التلميذ على فهمه للدرس في صورة منطقية منظمة متسلسلة العناصر واضحة الأهداف.
- يعطي المعلم الفرصة للنمو المهني في مجال مادته التي يقوم بتدريسها والطرق والأساليب اللازمة لتحقيق أهدافها.
- تساعد على مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب وتقويم عملية التدريس.

مبادئ التخطيط السليم:

ينبغي أن يضع المعلم في اعتباره مجموعة من المبادئ التي يستند إليها التخطيط السليم، ولعل من أهمها:-

- الفهم التام لأهداف التعليم بصفة عامة والنتائج التعليمية المرغوب تحقيقها من تدريس المادة العلمية.
- الوعي بالإمكانيات اللازمة لتحقيق الأهداف وكيفية استغلال هذه الإمكانيات أفضل استغلال.
- دراسة التلاميذ من حيث: مستواهم الدراسي، حاجاتهم، مشكلاتهم، أفضل الطرق والأساليب لتعليمهم. فأي خطة لا تبدأ من واقع التلاميذ وتراعي هذه المبادئ لن يكتب لها النجاح.
- الالتزام بالخطة الموضوعة (كلما أمكن).

- أن يتضمن التخطيط خطة لتقويم عملية التخطيط والتنفيذ والنتائج التي يتم التوصل إليها، وأن يدخل المعلم تعديلات على تخطيطه في ضوء ما يظهر له من ملاحظات أثناء التنفيذ. ويتم ذلك بتسجيل وتدوين هذه الملاحظات على عناصر التخطيط المختلفة.

عناصر التخطيط للدروس اليومية:

من الأهداف الأساسية المنشودة من دراستك لهذا الفصل، مساعدتك على اكتساب مهارة تخطيط الدروس اليومية. وقبل أن نخوض في سرد عناصر خطة الدرس نقدم لك بعض الإرشادات التي ينبغي عليك اتباعها عند تخطيطك للدروس اليومية:

- قراءة موضوع الدرس جيداً لمعرفة وفهم مضمونه ولتحديد المفاهيم والمبادئ والمعلومات والخبرات التعليمية التي يتوقع من التلاميذ تعلمها، والمهارات والقيم والاتجاهات التي يمكن أن يكتسبوها من هذا الموضوع. وتكون القراءة من كتاب التلميذ ودليل المعلم والمراجع الأخرى المتصلة بالموضوع.
- ثم تسأل نفسك عدة تساؤلات، منها:
- لماذا سيتعلم التلاميذ هذا الدرس؟ والإجابة هنا تساعد في تحديد الأهداف السلوكية.
- ماذا سيتعلم التلاميذ من الدرس؟ لتحديد عناصر الدرس الأساسية (المحتوى).
- كيف سيتعلم التلاميذ؟ لتحديد الطرق والأساليب المستخدمة في الدرس.
- بماذا سيتعلم التلاميذ؟ لتحديد الوسائل والأنشطة.
- كيف يمكن التأكد من تعلم التلاميذ؟ (وبأي مستوى؟) لتحديد أدوات وأساليب التقويم المختلفة.

وفي ضوء ما سبق يمكنك تحديد العناصر الأساسية في تخطيط الدرس، وهي: الأهداف – عناصر الموضوع (المحتوى) – الطرق والأساليب التدريسية – الوسائل والأنشطة التعليمية – التقويم.

وتتضمن خطة السير في الدرس: التمهيد – العرض – الختام. ومن الطبيعي أن هذه

العناصر تعد بمثابة إطار عام لتخطيط الدروس، يمكن تناولها وعرضها بصور مختلفة، وتتأثر بما إذا كان يوجد دليل للمعلم للمقرر الذي يقوم المعلم بتدريسه أم لا. وكذلك بطبيعة المادة الدراسية إلى حد ما.

4- تصميم المنهج *Curriculum Design*

وضع إطار فكري للمنهج لتنظيم عناصره ومكوناته جميعها (الأهداف، والمحتوى، والأساليب والوسائط، والأنشطة، والتقويم)، ووضعها في بناء واحد متكامل يؤدي تنفيذه إلى تحقيق الأهداف العامة للمنهج.

5- تنظيم المنهج:

من المعروف أن التغيرات الهامة في السلوك الإنساني لا تحدث بين يوم وليلة، فالتغيرات في طرق التفكير وفي العادات وفي المفاهيم الأساسية وفي الاتجاهات والميول وما شابه ذلك تحدث ببطء، ولذلك فإن تجمع وتراكم الخبرات التربوية يؤدي إلى إحداث تغيرات عميقة في المتعلم وينبغي تنظيم الخبرات التربوية بحيث يعزز بعضها البعض الأخر لكي تحدث هذه الخبرات أثراً تجمعياً أو تراكمياً. وعلى هذا فالتنظيم عملية أساسية في بناء وتطوير المناهج.

ويمكن تعريف عملية تنظيم المنهج بأنها "تلك العملية التي يتم فيها بناؤه وتشكيله من خلال تحديد مجاله وتتابع خبراته وعلاقة هذه الخبرات بعضها ببعض".

أ - **تنظيم محتوى المنهج**: هو تقديمه للمتعلم بشكل معين، بحيث يؤدي إلى أن يتعلمه بشكل أسرع وأسهل، وبشكل متدرج بحيث ينمو التعلم ويعمق ويثبت لدى المتعلم وتستمر آثاره معه.

التنظيم الأفقي هو التنسيق بين المواد الدراسية المختلفة من ناحية، والتنسيق بينها وبين الحياة الخارجية من ناحية ثانية، وبين المواد وحاجات المتعلمين من ناحية ثالثة.

التنظيم الرأسي هو التنظيم من أسفل إلى أعلى أو من فوق إلى تحت، ويكون في المادة

الدراسية الواحدة وداخلها، أي ترتيب موضوعاتها طبقاً لمبادئ معينة، بحيث تكون هذه الموضوعات متدرجة ومترابطة ويفيد تعلم أولها في تعلم ما بعده.

ب- **معايير التنظيم الفعال:** هناك ثلاثة معايير رئيسية ينبغي أن تراعى في تنظيم خبرات التعلم وذلك لتحقيق التنظيم الفعّال. وهذه المعايير هي:

الاستمرارية *Continuity* : ويقصد بالاستمرارية العلاقة الرأسية لعناصر المنهج الرئيسية. فمثلا إذا كان ضمن أهداف تدريس العلوم العمل على تنمية مهارات التفكير العلمي لدى التلميذ فمن الضروري في هذه الحالة أن تتيح للتلميذ فرصاً مستمرة ومتكررة لكي يمارس فيها هذه المهارات وتنميتها. ومن ثم فإن هذه المهارات سوف تظهر في عمليات مستمرة خلال سنوات الدراسة التي تدرس فيها مناهج العلوم، وكذلك إذا كان ضمن أهداف تدريس العلوم العمل على تكوين فهم واضح عن الطاقة، فإنه من الضروري أن نتناول هذا المفهوم المرة بعد الأخرى خلال مناهج العلوم في الصفوف المختلفة. وبالتالي فالاستمرار عامل رئيسي في التنظيم الرأسي الفعال لمادة المنهج.

التتابع *Sequence*: ويتصل التتابع بالاستمرار ولكنه يذهب إلى مدى أبعد منه. فمن الممكن بالنسبة لعنصر رئيسي من المنهج أن يتكرر حدوثه خلال سنوات الدراسة ولكن على نفس المستوى بحيث لا يحدث نمواً وازدياداً في الفهم أو المهارة أو الاتجاه أو أي عامل آخر. والتتابع كمعيار للتنظيم يؤكد على أهمية أن تكون كل خبرة تالية مبنية على الخبرة السابقة، ولكنها في نفس الوقت يجب أن تؤدي إلى اتساع وتعمق أكبر للأمور التي تتضمنها الخبرات. فمثلا التتابع في تنمية مهارات التفكير العلمي في منهج العلوم سوف يتضمن تزويد التلاميذ بموضوعات متزايدة في التعقيد والعمل على توسيع استخدام المهارات المتضمنة في هذه الموضوعات، وتكوين خبرات متدرجة تسهم في تنمية تلك المهارات بحيث لا تكون الخبرات في العلوم عبارة عن مجرد تكرار. وإنما يجب أن يعالجها على نحو أكثر اتساعاً وعمقاً، وبالمثل فإن النمو التتابعي لمفهوم الطاقة في العلوم سوف يتطلب أن تساعد كل معالجة تالية للطاقة على زيادة المعنى والفهم لمصطلح الطاقة بحيث يصبح مفهوم التلميذ عن الطاقة أكثر تقدماً وعمقاً، ويتضح من ذلك أن التتابع لا يؤكد مجرد التكرار ولكنه يؤكد مستويات أعلى للمعالجة مع كل خبرة تعلمية تالية.

التكامل *Integration*: ويشير التكامل إلى العلاقة الأفقية بين خبرات المنهج وتنظيم هذه الخبرات ينبغي أن يتم بطريقة تساعد التلميذ على تحقيق نظرة موحدة متسقة، وتساعد على توحيد سلوكه فيما يتعلق بالعناصر التي يتناولها المنهج. فمثلا في إنماء مهارات تتناول المسائل الكمية في الرياضيات فإنه من الضروري أيضا أن تراعى الطرق التي يمكن بواسطتها أن تستخدم هذه المهارات على نحو فعال في المواد الاجتماعية وفي العلوم وفي غيرها من مواد الدراسة، بمعنى ألا تنمى هذه المهارات على أنها أنواع منعزلة من السلوك تستخدم فقد في مقررات الحساب والرياضيات، وإنما تنمى على أنها مهارات ترتبط بالقدرات الكلية للتلميذ لكي يستخدمها في جميع المقررات والمواقف الممتعة في حياته اليومية.

وتعتبر هذه المعايير الثلاثة: الاستمرار والتتابع والتكامل المعايير الأساسية في وضع مخطط فعال لتنظيم خبرات التعلم.

ج- **أسس تنظيم المنهج**: يمكن التمييز بين التنظيم المنطقي *Logical Organization*، والتنظيم السيكولوجي *Psychological Organization* لتوضيح الفرق بين علاقة عناصر المنهج كما يراها المتخصصون في مجال المواد الدراسية وعلاقة هذه العناصر كما قد تبدو للمتعلم. وهناك حالات كثيرة يكون فيها التنظيم المنطقي مناسباً أيضاً من الناحية السيكولوجية أي أنه ينمي أيضا علاقات ذات معنى وأهمية بالنسبة للمتعلم نفسه. ولكن هناك حالات أخرى تكون فيها الفروق مميزة وحادة بين التنظيم المنطقي والتنظيم السيكولوجي لخبرات المنهج والتنظيم الزمني *Chronological* هو أحد التنظيمات التي يكثر استخدامها في تنظيم مادة المنهج، وعلى الرغم من سهولة استخدام هذا النوع من التنظيم في مواد التاريخ والأدب والفن، إلا انه كثيراً ما يكون غير مقبول من الناحية السيكولوجية.

ومن الأسس الأخرى التي يكثر استخدامها في تنظيم خبرات التعلم ما يلي:-

- زيادة الاهتمام بالنواحي التطبيقية، وزيادة انواع النشاطات المتضمنة في المنهج، واستخدام الأمثلة والتوضيحات التي تفسرها قوانين اكثر شمولا، وتنظيم الخبرات في صورة وحدات، والتكامل بين هذه الوحدات.

رابعاً: أمثلة على تنظيمات المنهـج:

من الضروري توضيح العناصر البنائية التي تتضمن خبرات التعلم وتوجد هذه العناصر البنائية في عدة مستويات تنظيم عند أكبر هذه المستويات على أساس أحد التنظيمات المنهجية والتي تشمل الأنواع التاليـة:-

1. **منهج المواد الدراسية** *Subject Matters*:

وهو المنهج الذي تنظم فيه الخبرات التربوية في صورة مواد دراسية منفصلة مثل: الفيزياء، والكيمياء، الرياضيات، التاريخ ... الخ وترجع أصول هذا المنهج إلى الفنون السبعة الحرة في العصور الوسطى، حيث قسمت هذه الفنون إلى ما يطلق عليه الثلاثيات *Trivium* وكانت تضم النحو والبلاغة والمنطق، والرباعيات *Quadrivium* وكانت تضم الحساب والهندسة والفلك والموسيقى، وباستمرار النمو في المعرفة وتراكمها، أضيفت في العصور الحديثة الأدب والتاريخ إلى الثلاثيات، كما اتسع مجال الرباعيات فشمل الجبر وحساب المثلثات، والجغرافيا والنبات والحيوان والفيزياء والكيمياء.

2. **منهج ميادين المعرفة المنظمة** *The Disciplines Curriculum* :

ويخطط هذا المنهج على أساس ميادين المعرفة وهو نتاج لمنهج المواد الدراسية المنفصلة وشبيه به من جوانب متعددة، وإن كان يختلف عنه في بعض الأمور منها:

- أن مواصفات المادة الدراسية غير محددة تماماً، وبعض المواد الدراسية لا تعد ميادين معرفة منظمة.
- التركيز في منهج ميادين المعرفة المنظمة على فهم العناصر الأساسية التي تكون ميدان المعرفة، بدلاً من مجرد تجميع وتحصيل معلومات.
- التركيز في منهج ميادين المعرفة المنظمة على طريقة الاكتشاف بدلاً من طرق التدريس التقليدية.

3. **المنهج المترابط** : *The Correlated Curriculum*

يعد المنهج المترابط خطوة نحو تطوير منهج المواد الدراسية المنفصلة، وهو عبارة عن ربط

مادتين دراسيتين أو أكثر ببعضهما دون إزالة الحواجز الموجودة مثل: الربط بين الأدب والتاريخ.

4. المنهج المندمج: *Fused Curriculum*

ويمثل هذا المنهج جهداً أخر نحو التغلب على عيوب منهج المواد الدراسية المنفصلة، ويخطط هذا المنهج على أساس إزالة الحواجز بين مادتين دراستين أو أكثر، ويدمجان في منهج أكاديمي واحد، ويقوم بتدريسه معلم واحد، مثل الدمج بين العلوم والجغرافيا في منهج واحد يطلق عليه علم الارض، والدمج بين الكيمياء والأحياء في منهج يطلق عليه الكيمياء الحيوية.

5. منهج المجالات الواسعة: *broad Fields Curriculum*

ويعد هذا المنهج في حقيقة الامر محاولة من المحاولات المتعددة التي بذلت لتطوير منهج المواد الدراسية المنفصلة، والفلسفة التي بني عليها هذا المنهج تتلخص في تجميع المواد الدراسية المتشابهة ومزجها في مجال واحد، بحيث تزول الحواجز بينها تماماً، وعلى هذا الأساس يتكون المنهج من عدة مجالات، ومن هنا اشتق اسمه المعروف بالمجالات الواسعة، واهم هذه المجالات ما يلــــي:

- مجال العلوم العامة ويشمل الفيزياء والكيمياء والأحياء والجيولوجيا.
- مجال الرياضيات ويشمل الحساب والجبر والهندسة وحساب المثلثات.
- مجال اللغات ويشمل جميع فروع اللغة من تعبير وقواعد وأدب ونصوص ونقد وبلاغة.
- مجال التربية الدينية ويشمل القرآن الكريم، والفقه والحديث والتوحيد.
- مجال الدراسات الإجتماعية ويشمل التاريخ والجغرافيا والاجتماع.

6. المنهج الحلزوني : *Spiral Curriculum*

إذا كانت تنظيمات المعرفة الأكاديمية السابقة (الترابط، الدمج، المجالات الواسعة) تبحث في العلاقة الأفقية بين مفاهيم تلك المعرفة (التكامل) فإن المنهج الحلزوني يبحث في العلاقة

الراسية بين هذه المفاهيم (الاستمرار والتتابع) وفي هذا الصدد تشير "هيلدا تابا" إلى انه يمكن في ظل المنهج الحلزوني تكرار المفاهيم العلمية من صف دراسي إلى آخر شريطة أن تتجاوز المستوى الذي عولجت به من حيث الاستمتاع والعمق.

7. منهج النشاط: *Activity Curriculum*

ويسمى- أيضا- منهج الخبرة *Experience Curriculum*، وهو ينتمي إلى نمط من المناهج يتمركز حول المتعلم بالمقارنة بمنهج المواد الدراسية الذي يتمركز حول المحتوى. كما انه - مخطط على أساس مبدأ الفعالية الذي يتطلب من المتعلم أن يكون فاعلاً ومنفعلاً، وأن يكون له نشاط ذاتي يسوقه إلى الكشف عن المعرفة بنفسه.

وينظم منهج النشاط في اتجاهين: الأول، وفيه يتم التركيز على ميول واهتمامات وحاجات المتعلمين، أما الآخر فيتم فيه التركيز على مواقف اجتماعية مرتبطة بحياة المتعلمين (مجالات حياتية).

8. المنهج المحوري : *Core Curriculum*

يشير مفهوم المنهج المحوري إلى نمط الخبرات التعليمية التعلمية المنظمة في شكل كلي متكامل، ويتضمن قسمين، يتمثل الأول في البرنامج المحوري الذي يوكل إليه أمر تنمية الكفايات العامة التي يحتاجها كل المتعلمين (البرنامج العام)، في حين يتمثل الآخر في البرنامج الخاص الذي يهتم بتنمية الكفايات الخاصة القائمة على فكرة الفروق بين المتعلمين من حيث الاختلاف فيما بينهم في الميول والاستعدادات والقدرات. ومن أبرز خصائص هذا المنهج:

- اعتبار الخبرة أساساً لتعديل السلوك.
- تنظيم المحتوى على أساس المشكلات الشخصية والإجتماعية.
- استخدام أسلوب حل المشكلات بدلاً من التلقين والحفظ.
- التأكيد على التخطيط التعاوني والعمل الجماعي.
- إتاحة فرص التعاون بين المعلم والمتعلم.

خامساً: اتجاهات وفلسفات حديثة في المنهج:

1- المنهج التكاملي : *Integration*

تشير عملية التكامل إلى تجميع الأجزاء المختلفة لنظام ما، والتأكد من توافقها وانتظام الأجزاء معا في كل متكامل.

والمنهج التكاملي له صور ومداخل متعددة تؤكد فلسفته ومن بينها مدخل العمليات العقلية والفكرية التي يمكن أن تنمّي عند الطلاب، وترتب عادة هذه العمليات ترتيباً مرحلياً وفق مراحل الدراسة وحسب تعقد تلك العمليات. وهذا التتابع في تخطيط العمليات العقلية في المنهج ضروريا.

وفي صورة أخرى للمنهج التكاملي مدخل يبنى على المفاهيم الأساسية التي تشترك فيها الفروع المختلفة لمادة دراسية.

وما يبرر استخدام هذه الصورة من التكامل هو أن المفاهيم أكثر ارتباطاً بحياة المتعلم، وان احتمال استخدامها خارج المدرسة أمر حيوي وضروري، كما أن المفاهيم تعين الطالب في ممارسته لعمليات التفكير.

ومن أهم المبادئ في الأخذ بهذا المدخل عند بناء المناهج الدراسية المتكاملة هو أن تقتصر على عدد قليل من المفاهيم ليتسع المجال للطلاب لتكوينها بعمق وتفهم، ويفضل أن تستخدم المفاهيم الرئيسة في هذا المجال.

وهناك ما يسمي بمدخل العلوم التطبيقية *Applied Science Approach* كصورة أخرى للمنهج التكاملي حيث يركز في صورته هذه على دراسة الصناعات الوطنية الرئيسية في الدول باعتبارها نتاج العلم وتطبيقات. والغرض الرئيسي من وراء بناء وتنفيذ هذا النوع من المنهج التكاملي هو توعية المتعلم (المواطن) بالصناعات الرئيسية في بلده وعلاقتها بالاقتصاد القومي، كما انه يهتم بتشجيع الصناعات الوطنية ويفضلها على الصناعة الأجنبية والمستوردة.

2-المنهج الإنساني:

وتتمثل وظيفة هذا المنهج في تزويد كل متعلم بخبرات داخلية ناجحة تسهم في تحرير وتنمية شخصيته.

وتتمثل غايات التعليم في هذا المنهج في تقديم العمليات الشخصية الدينامية المرتبطة بالنمو الشخصي، والوحدة، والاستقلالية، وتصحيح الاتجاهات نحو الذات والأقران والتعلم، وتقع عملية تحقيق الذات في صميم أغراض المنهج الإنساني.

ويلاحظ أن المنهج الإنساني يركز على النمو "بغض النظر عن تعريفه أو كيفية قياسه"، كما يتم التأكيد على العملية أكثر من المُنتج، ويتطلب ذلك وجود علاقات مشبعة بالعاطفة بين الطلاب والمعلم.

3- المنهج التكنولوجي *Technological Curriculum*

مفهوم جديد دخل لميدان التعليم مع توسع توظيف أنماط الصناعات الثقافية في عملية التعلم والتعليم . ويعرف بأنه "مفهوم تربوي يعبر عن منظومة إنتاجية تسعى إلى استخدام وتطبيق أساليب التكنولوجيا وما تقتضيه من تشغيل منطقي للعمليات العقلية في عمليات التعليم والتعلم وإلى تطويع الأجهزة والمعدات ذات القدرة الفائقة في عرض وتخزين وتحليل واستدعاء المعلومات للعملية التعليمية من خلال مواد وبرامج ذات أهداف سابقة التحديد وإلى استخدام خطوات تتابعية في عملية التعليم مبنية على أسس من علم السلوك بما يتضمنه من نظرية التعلم السلوكية والتعلم الشرطي التأثيري الإجرائي" ويضاهيه مسمى المنهج الإلكتروني.

4-منهج التجديد الاجتماعي:

يركز هذا المنهج على العلاقة بين المنهج والتطور الاجتماعي والسياسي والاقتصادي للمجتمع، ويهدف إلى مواجهة المتعلم لعدد من المشكلات الصعبة التي تتعلق بجميع المجالات متضمنة الاقتصاد والكيمياء والرياضيات والدراسات الاجتماعية، بحيث يتوافر في هذه

المشكلات ثلاثة معايير في إطار منهج التجديد الاجتماعي وهي أن تكون: حقيقية، وتتطلب العقل، وتتضمن تعليم قيمي.

ويلح أصحاب المنهج التجديدي على التكامل بين المجالات الدراسية المختلفة في صورة أنشطة طلابية.

هذه كانت إشارة مبسطة لبعض الفلسفات الحديثة والتي تم تناولها بشيء من التفصيل في موضع سابق من الكتاب، وقصدنا الإشارة إليها هنا في إطار أمثلة ونماذج من التنظيمات المنهجية التي تتحدد طبيعتها إلى حد بعيد بتلك الفلسفات، كما أشرنا إلى بعض التنظيمات المنهجية في إيجاز للتعريف بها والتمييز بينها ولم نخض فيها تفصيلا نظراً لثراء المكتبة العربية بالعديد من الكتب التي تتناول تلك التنظيمات عرضا ونقدا وتحليلاً.

8

نموذج المنهج وتصورات المستقبل

- مسلمات عن التعليم المعاصر
- نموذجات أساسية في مناهج التعليم
- نحوأنموذج أساسي مقترح للمنهج
- تطور أساليب دراسة المستقبل وتطبيقاتها في مجال المناهج
- تصورات عن مناهج المستقبل

الفصل السابع

نموذج المنهج وتصورات المستقبل

يشكل هذا الفصل الإطار لنماذج المنهج وتصورات المستقبل. ويقصد بالأنموذج الأساسي *paradigm*، والمجموعة المتآلفة من القواعد والمسلمات والنظريات والخطابات *discourse* والقيم التي تحكم إطار مجال ما في لحظة تاريخية معينة، وترجع أهمية الأنموذج الأساسي إلى أنه يعد المصدر الموجه لكل أبعاد الفكر والتطبيق في مجال ما في زمن معين.

وقبل أن نناقش الأنموذجات الأساسية للمنهج وتطورها، يحسن أن نعرض لمسلماتنا عن التعليم المعاصر، أي التعليم عندما نأخذ في اعتبارنا التغيرات الحادثة في العالم، سواء اقتصادية أو سياسية أو اجتماعية أو تعليمية..الخ، حيث إنها تمثل المادة التي نستند إليها في تحديد موقفنا من تلك الأنموذجات الأساسية، علماً بأن الإفاضة في شرح بعض أبعادها خلال العمل الحالي.

مسلمات عن التعليم المعاصر

- **تستمر عمليتا التعليم والتعلم من المهد إلى اللحد**

ويترتب على ذلك أن يتضمن نسق التعليم جميع صور التعليم والتعلم ومراحلها، بدءاً من التنشئة في الأسرة ودور الحضانة، والتعليم النظامي، إلى التعليم غير لنظامي شاملا التدريب والصور المختلفة لتعليم الكبار،وأساليب التعلم الذاتي المختلفة، حتى التعليم اللانظامي (أو العرضي) والذي ينشأ من الاحتكاك بالآخرين ووسائل الإعلام.. وغيرها.

وإذا كانت مناهج التعليم تذكر عادة في سياق التعليم النظامي، فإن أهمية التعليم النظامي ذاته تتمثل في أنه يعد إحدى حلقات التعليم المستمر، وأنه يلعب دوراً متميزاً في إكساب الفرد

مهارات الاتصال - وخاصة اللغة والرياضيات والفنون والحاسوب، وأساليب التعلم الذاتي، وبعض السلوكيات المتصلة بذلك، إضافة إلى أنه يتوقع أن يتضمن في المستقبل ممارسة منهجية العلم المعاصر، أي التعقد *complexity*.

يتحتم على التعليم أن يواكب التغيرات المعرفية، وأن يسهم في إحداثها

لا معنى لتعليم لا يواكب التغيرات المعرفية، إذ يتحول تلقائياً إلى تعليم - منقوص - لتاريخ العلم، يعزل نفسه عن الإفادة بتطبيقاته، وعن إمكانات استخدام منهجيته، وعن سبل التطور بعامـــة، كذلك فإن أي مجتمـــع لا يتفاعل مع المتغيـــرات المعرفية، ولا يسهـــم في إحـــداثها وتطويرها، وهو مجتمع يعيش متطفلاً على الآخرين، مجتمع تابع، عاجز عن المنافسة والتطور.

ونشير بوجه خاص في سياق الحديث عن التغيرات المعرفية المعاصرة إلى المعلوماتية - بما تتضمنه من استخدامات الحاسوب وثورة الاتصالات، والتطورات المعاصرة في مجال الجينات والتكنولوجيا الحيوية وإحلال المواد ومجموعة العلوم الموجهة لفهم البيئة الطبيعية والتعامل الرشيد معها، إضافة إلى علوم الفضاء، ويرتبط ذلك بصورة وثيقة بالتغيرات في بنية ومنهجية المعرفة، من حيث توجهها نحو الدراسات عبر المعرفية *transdisciplinary*. الأمر الذي نشأ وتدعم بظهور النظرية العامة للأنساق والسيبرناطيقيا، والنظريات المتعلقة بدراسة سلوك الأنساق، وما ترتب على تلك التغيرات من سقوط منهجية الوضعية المنطقية، وظهور منهجية ما بعد الحداثة، والتي يأتي في مقدمة سماتها التعقد، ومن ثم فلم يعد ينظر إلى أهداف العلم باعتبارها الوصف والتفسير والتنبؤ والتحكم، وإنما على أنها تحقيق مزيد من الفهم، من أجل تغيير الواقع.

الوظيفتان الأساسيتان للتعليم هما تحرير الإنسان وتعظيم إسهاماته في التنمية المطردة

وتجدر الإشارة إلى المسلمات الفرعية التالية:

- التنمية هي عملية تحرر إنساني، والبشر هم هدف التنمية ووسيلتها، وتتضمن تمكين البشر من تحسين نوعية حياتهم على نحو مطرد، وذلك دون الالتفات الى حقوق الأجيال

التالية في تامين ما يكفي من الموارد الطبيعية لتحقيق مستوى معيشي لائق، وكذلك صياغة حقهم في العيش في بيئة نظيفة.

- ينظر إلى التعليم على انه تعليم كلى *holistic*، يؤدى إلى تحرير كل من الفرد والمجتمع من كافة أشكال العبودية. ومن الضروري أن يبنى على علم نفس واسع الإدراك للوعي الإنساني، حيث تتكامل جميع الجوانب الخاصة بالطفل من الجسم، والأحاسيس، والفكر (العقل)، والانفعال، والخيال، والحدس والروح - في تركيبة متناغمة للحرية والمسؤولية، والتصوف والسلوك العملي، العقلانية والإبداع، التحدي والاسترخاء،الاعتماد على النفس والاعتماد المتبادل.. إنه ليس فقط تعليم عقلي، يجعل الناس ببساطة أكثر أنانية - إنه تعليم للقلب.
- يرتبط تحرير الإنسان بتمكينه من الوصول إلى المعرفة بصورة مستقلة، والتفاعل معها، ونقدها، وتوظيفها في حل المشكلات الآنية والمستقبلية، وبما يؤدى إلى الوعي المعرفي والاجتماعي والإنساني.

ومن بعض المعاني الهامة المرتبطة بذلك:

- ياتى التعلم الذاتي، واكتساب مهاراته، ضمن الأهداف المحورية للتعليم.
- النقد متطلب أساسي لتنمية الإبداع ولتطوير البيئة والمجتمع والفرد ذاته، وأحد جوانب ممارسة الحرية والانتقائية. هذا ولم يعد مطلب تنمية الإبداع ترفاً أو لغواً تربويا، وإنما أصبح ضرورة لكل من الفرد والمجتمع.
- تزداد فرص تبنّي سياسات لتنمية الإبداع بالنظر إلى تعدد الذكاءات، حيث لم تعد توجد صورة واحدة للذكاء، أو نسبة ذكاء، (تلازم الفرد طوال حياته). والجدير بالذكر أن هذه الذكاءات المتعددة *multiple intelligences* نامية، وتتمتع بأهمية متساوية.
- لم يعد يوجد انفصال بين المعرفة النظرية والمعرفة التطبيقية، وتطبيقاتها التكنولوجية، وحيث يلخص مصطلح معرفة جميع هذه المعاني. ومن ثم لم يعد التعامل مع المعرفة خارج إطار تطبيقاتها يحمل معنى أو قيمة.

- من المتطلبات الأساسية للتعلم في هذا الإطار توفير بيئة تعليمية - في جميع المواقف التعليمية - تؤدى إلى مشاركة المتعلمين الفعالة في التعلم وإلى شعورهم بالبهجة والمتعة في الاستزادة من المعرفة.

يلعب التراكم والتكاثر المعرفي دورا متعاظما في مستقبل الشعوب

نقصد بالتراكم والتكاثر المعرفي يسر الحصول على المعرفة ومداه على مستوى الأفراد والمؤسسات في المجتمع، والاستخدام الفعلي لذلك وتوظيفه في عملية اتخاذ القرار وحل المشكلات على كل من هذين المستويين. والذهنية التي تتعامل مع المعلومات - وخاصة من حيث قدرتها على إدراك علاقات جديدة (الإبداع) والتعامل مع معطيات التعقد، إضافة إلى النسق القيمي المتبع في تناول المعرفة (مما نعرضه في النقطة التالية).

يرتبط التقدم في عالمنا المعاصر بإطار قيمي ثقافي معين

لا تقتصر متطلبات إحداث التقدم على التراكم الرأسمالي والتراكم والتكاثر المعرفي على المستوى المجتمعي، ولا على نظرة جديدة إلى التعليم ونظام تعليمي جيد، وإنما ترتبط ارتباطا وثيقاً بالعقلية التي تصنع هذا التقدم، بحيث يحكمها إطار قيمي ثقافي معين.

وتتمثل أهم معالم هذا الإطار في عدم الإيمان بالغيبية كمنهج للتفكير والحياة - بما تتضمنه من تفكير خرافي وسلوك تواكلي.. وهكذا، احترام الآخرة والنظر إلى الاختلاف باعتباره ظاهرة طبيعية، الإفادة من استيعاب ونقد المنتجات المعرفية في تطوير كافة جوانب الحياة الاجتماعية (بما في ذلك التخلص من ميراث الشعور بالدونية) التخلص من النظام الأبوي، تغير النظرة إلى العمل من اعتباره مجرد وسيلة للحصول على الرزق إلى مطلب شخصي لتحقيق الذات وتحقيق نفع اجتماعي عام، القدرة على العمل في اتساق وانسجام ضمن جماعة.

التعليم نسق مفتوح

يشكل التعليم نسقاً، يعد نسقا فرعيا لأنساق أكبر تتمثل في النسق المجتمعي والأنساق

الإقليمية والعالمية.كذلك فإن نسق التعليم يتضمن أنساقا فرعية يمكن الإشارة إلى أهمها في: أهداف التعليم وسياساته وبنيته وإدارته وتمويله ومناهجه ومعلمه وأساليب تقويمه ورعاية الطلبة في إطاره والبحث العلمي التربوي. وكأي نسق مفتوح، تتقاطع الأنساق الفرعية لنسق التعليم مع بعضها البعض، ومع المدخلات إليها من الأنساق الأكبر، حيث تتبادل التأثيرات فيما بينها، مما يؤدي إلى التوصل إلى مخرجات بعينها.

أنموذجات أساسية في مناهج التعليم

ويمكن التمييز بين ثلاثة أنموذجات أساسية تسود في مجال المناهج، الأنموذج التقليدي، وأنموذج الخبرة والتخطيط وأنموذج الفهم، وسنعرض فيما يلي موجزاً عن أهم ملامح كل منها.

الأنموذج ((التقليدي))

وتتميز أهم ملامح هذا الأنموذج فيا يلي:

- يوجه اهتماماته الرئيسة إلى المعرفة (بمفهومها التقليدي)، ويتناولها مجزأة في صورة مواد دراسية وفروع لها.
- يبنى – بصورة أو بأخرى- على الاعتقاد بأن كثرة المعارف تودى إلى تدريب العقل وتنمية الذكاء.
- تعتمد طريقة التدريس على تلقين المعلم للطلاب.
- المهام الرئيسة للطالب تتمثل في حفظ واستظهار ما يشرحه المعلم وما تتضمنه الكتب المدرسية.
- المواد الدراسية التي لا تدور حول المعارف (مثل التربية الرياضية والموسيقى والمواد المهنية) تعد ثانوية في المنهج.
- لا يعد النشاط المدرسي جزءاً من المنهج.

- يتم تقويم أداء التلاميذ من خلال الامتحانات المدرسية التي تقيس الحفظ والتذكر بصورة رئيسة.

ورغم التعديلات والتحسينات الجزئية التي طرأت على بعض الممارسات التربوية في هذا الأنموذج، مثل استخدام الوسائل التعليمية، إدخال بعض التجارب والمناشط العملية، بذل مزيد من الاهتمام بالنشاط المدرسي، تعديل بعض جوانب نظم التقويم... وهكذا، محاولات الربط بين المواد الدراسية، إلا أن الملامح الرئيسة للأنموذج التقليدي للمنهج كما عرضناها من قبل، ظلت تحدث تأثيرها بقوة في الواقع التربوي.

ولعل المشكلة الأساسية بالنسبة لهذا الأنموذج أنه غالباً ما يرفض على المستوى النظري من جانب رجال التربية والمسؤولين عن التعليم وبعض المعلمين، إلا أنّها تظل له السيادة على أرض الواقع التعليمي، ويمكن القول أنه - بدرجة أو بأخرى - الأنموذج السائد في مصر والدول العربية والدول النامية بعامة، بل وأيضا في بعض الدول الأكثر تقدما.

أنموذج ((الخبرة والتخطيط))

وينظر إلى المنهج في إطار هذا الانموذج على أنه ((كل تعلم يخطط له ويوجه بواسطة المدرسة)). ومن أهم ملامحه ما يأتي:

- شمول المنهج لكافة جوانب السلوك الإنساني (الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية وفقا للتصنيفات السائدة)، ومما يرتبط عادة بمفهوم الخبرة.
- يعد القصد أو التخطيط هو العنصر المميز لما يتضمنه المنهج عن التعليم العرضي.
- تعد الأنشطة التعليمية جزءاً أساسياً من المنهج.
- يفترض أن يتضمن محتوى المنهج بعض الجوانب الوجدانية والمهارية، وأن تختلف طرق التدريس وأساليب التقويم في ضوء السعي نحو تحقيق بعض الأهداف التي تصل بهذه الجوانب.

ويشار عادة في الأدبيات العربية إلى مفهوم المنهج في إطار هذا الانموذج باعتباره المفهوم

الحديث للمنهج، ويلقى قبولاً عاماً على مستوى أساتذة المناهج والمسؤولين في وزارات التعليم وقطاعات من المعلمين، ولكن - كما سبقت الإشارة - فإن الممارسات التربوية السائدة - في معظم البلدان وفي معظم - الأحوال - تنتمي إلى تلك الممارسات المرتبطة بالأنموذج التقليدي للمنهج *curriculum development*.

أنموذج ((الفهم))

يعكس هذا الأنموذج الأساسي الانتقال في تعريف المنهج من كونه يقتصر على المواد الدراسية إلى المنهج باعتباره تمثيلاً نظرياً، ويشير فهم المنهج إلى انه تمثيل رمزي لتلك الممارسات المؤسسية، والاستطرادية *discursive*، والبنى، والصور والخبرات التي يمكن تحديدها بطرق مختلفة، مثلا: سياسية *politically*، عنصريا *racially*، فيما يتعلق بالسيرة الذاتية *autobiogoraphically*، ظاهرياتيا *phenomenologically*، عالميا *international*، بدلالة النوع *gender*، بإعادة البناء من منظور مخالف *deconstruction*. ويمكن القول أن الجهد المبذول لفهم المنهج كتمثيل رمزي يعرف إلى حد كبير المجال المعاصر للمناهج، والجدير بالذكر أن هذا المفهوم لا يتعارض مع توجيه الاهتمام إلى تطوير المنهج كوظيفة بيروقراطية.

هذا ولقد سبق للكاتب أن قام بتحليل المقصود ((بفهم المنهج)) كما قدمه بينار وزملاؤه، وتوصل من ذلك إلى أن طرحهم لمفهوم ((الفهم)) يمكن أن يكون مكافئاً ((للتأويل والنقد))

تعليق على الأنموذجات السابقة

نستند في هذا التعليق إلى مسلماتنا السابقة عن التعليم المعاصر، ومنذ البداية فإننا نرفض ((الأنموذج التقليدي)) لاعتبارات كثيرة، منها انه يتناقض مباشرة مع معظم المسلمات السابقة، وأن الممارسات المتصلة به قد أدت إلى طرح الشكوك حول جدوى التعليم من منظور حياتي، وانه قد أسهم بصورة ملموسة في تخلف مجتمعاتنا.

أما بالنسبة لأنموذج ((الخبرة والتخطيط)) (أو تطوير المنهج) فإنه يركز على الأبعاد الفنية لتخطيط وتطوير المناهج، متجاهلاً الأبعاد القومية والإقليمية والإنسانية وغيرها وتأثيراتها على

مناهج التعليم، وبعبارة أخرى، فإنه لا يحسن توظيف الانساق الأكبر من المنهج في عمليات التخطيط والتطوير، ومن جهة آخرى، فإنه قد تم توصيفه وتقديمه في وقت لم تكن هناك ضرورة ملحة للتعلم المستمر مدى الحياة، وفي إطار نظرة إلى التعليم النظامي كمرحلة مستقلة عما قبلها وما بعدها، كما لم تكن مفاهيم مثل ((التنمية المستدامة)) أو ((التعقد)) أو ((الدراسات عبر المعرفية)) أو ((الآخر))... وغير ذلك من المفاهيم التي ظهرت أو اتضحت بعض أبعادها التعليمية بعد.

لا شك أن الانموذج الاساسي الثالث ((الفهم)) (التاويل والنقد) يعد أقرب النماذج الى الاتفاق مع المسلمات التي سبق ذكرها عن التعليم المعاصر، خاصة وان هذا الانموذج بطبيعته يدعو إلى الإبداع وتحرير الإنسان، وان من قدموا هذا الانموذج يشيرون بكثرة إلى الطبيعة المعقدة للعلم والمناهج. ويتجاوزون ذلك ويدحضون النظرة الفنية (التقنية) إلى مناهج التعليم. ومع ذلك فان هناك بعض التحفظات على هذا الانموذج، اهمها ما يلي:

- يتوقف هذا الانموذج عند حدّ التاويل والنقد، دون أن يشير صراحة إلى ضرورة تغيير (تطوير) الواقع في ضوء النتائج التي نتوصل إليها من ذلك.
- يستبعد هذا الانموذج ما يتصل بمجالي العلوم والرياضيات، ولا يوجد ما يبرر ذلك، بل على العكس فإن الامر يستحق من المهتمين بتعليم هذين المجالين بذل المزيد من الجهد وتقديم أفكارهم لتجاوز الإشكاليات المتعلقة بذلك.
- يبدو ((التمثيل الرمزي)) غير متصل بالواقع، وينبغي في هذا المجال الإشارة إلى أن القصد الأساسي من هذا التمثيل تحقيق مزيد من الفهم، وانه يجب الإفادة من هذا الفهم في تطوير الواقع من خلال مجموعة من الصور والبنى والخبرات والممارسات المتكاملة معا، دون أن يقتصر الامر على احدها.
- تم التركيز عند وضع تصور للمنهج على ما يقوم به المفكر أو المتخصص في مجال المناهج، وليس بالدرجة الأولى على ما يقوم به المتعلم.

نحو أنموذج أساسي مقترح للمنهج

يبنى الأنموذج الأساسي المقترح على شمول الجوانب المعرفية (متضمنة الجوانب المهارية) والوجدانية (متضمنة الجوانب الأخلاقية)، من أجل تمكين المتعلم من استخدام أدوات جمع المعرفة والاستمتاع بممارسة ذلك، وسعياً نحو تنمية ذكاءاته، وتنميته بصورة عامة، وبحيث تتفق مضامين المنهج مع المسلمات التي سبق طرحها عن التعليم المعاصر.

وفي هذا الإطار يمكن تعريف المنهج على أنه:

كل تعلم، يسعى نحو تحقيق الفهم والاختيار للمتعلم، ومن خلال التعلم الذاتي المتجدد، وتحقيق نموه إلى أقصى درجة ممكنة.

ويتضمن هذا التصور المعاني الآتية:

- شمول السلوك الإنساني.
- النظر إلى وظيفة التعليم النظامي في إطار التعلم المستمر مدى الحياة.
- التركيز على ما يقوم به المتعلم.
- يشير الفهم والاختيار إلى مواقف البحث والنقد واتخاذ القرار.
- التعلم الذاتي المتجدد عنصر أساسي في عملية التعلم.
- لا يوجد سقف لما يتعلمه المتعلم أو حدود لنموه، إلا ما يمكن أن يتوصل إليه.
- التاكيد على تعدد الذكاءات وإمكانية تنميتها ومراعاة الفروق الفردية بين الأفراد.

ويرى الكاتب أن تناوله للأنموذج الأساسي للمنهج يعد ناقصاً بدون تناول مكونات نسق المنهج والعلاقات بينها والأنساق الأكبر المؤثرة عليه، مما نتناوله في القسم التالي.

نسق المنهج

يقصد بالنسق (النظام أو المنظومة) مجموعة من العناصر التي ترتكز على علاقات متداخلة فيما بينها، وهذا يتضمن أن تغيير أحد عناصر النسق يؤدى إلى تغيير عناصره

الأخرى. وهذا ما ينطبق على تصورنا لمكونات المنهج والعلاقات بينها. ويمكن الاتفاق بسـهولة على أن هذه المكونات تضم بصـورة أسـاسـيـة الأهداف، والمحتـوى، ومناخ (بيئـة) التـعلم، واسـتراتيجيات التدريس وأساليبه ووسـائط التـعلم والنشـاط المدرسي (مما نشـير إليه معاً باعتبارها طرق التعليم)، والتقويم، فهذه المكونات ترتكز على علاقات متداخلة فيما بينها.

فأهداف المنهج تحدد كافة مكوناته الأخرى التي تعمل بدورها على تحقيق هذه الأهداف، كما أن هناك علاقة متبادلة بين كل من محتوى المنهج وطرق التعليم (متضمنة بيئة التعلم واستراتيجيات التدريس وأساليبه ووسائط التعلم والنشاط المدرسي) وعملية التقويم، ويترتب على ذلك أن أي تغير في أحد أو بعض مكونات المنهج، بما في ذلك أهداف المنهج وأساليب التقويم ذاتها.

وإذا كان المجال لا يتسع هنا لعرض التطور التاريخي لتصور مكونات المنهج والعلاقات بينها أو للمقارنة بينها وبين تصورنا النسقي، فإنه يمكن الإشارة إلى أن النقد الأساسي الذي يوجه إلى هذه التصورات يتمثل فيما تتضمنه من عدم تغير مكونات المنهج نتيجة للتغذية الراجعة الناشئة عن عملية التقويم، وكذلك إلى تصور أهداف المنهج وعدم خضوعها للتطوير، مما يؤدي إلى تصور ثبات مكونات المنهج والعمل فقط على التوصل إلى صورة معينة، لا تُبيّن هذه النماذج إمكانات تطويرها.

وكما سبق أن أشرنا، فمن أفدح الأخطاء في مجال دراسة مناهج التعليم تصور أن المنهج يعمل في فراغ، وأنه يكفي أن يكون لدينا بعض التصورات عن أن نتدرب على، ما ينبغي أن يكون عليه المنهج من الناحية الفنية، حتى يتم تخطيطه وفقا لهذه التصورات. والواقع أن المنهج هو جزء من النظام التعليمي، بما يتضمنه من غايات وسياسات وبنية *structure* (مراحل ونوعيات التعليم ونظم الالتحاق بها..)، ونظم الإدارة والتمويل، وعملية تكوين المعلم، وحركة البحث العلمي.. كما أن النظام التعليمي هو جزء من النسق المجتمعي بما يتضمنه من لغة (أو لغات)، ومعتقدات، ومعايير، وجماليات، وتركيب سكاني، ومصادر طبيعية ونظم اقتصادية واجتماعية وسياسية ودرجة التقدم في الفنون والعلوم والتكنولوجيا ووسائل الإعلام، ومجموعات عرقية وأقليات وعلاقاتها بالمجتمع الكلي..الخ، ولا يقتصر الأمر على هذا الحد،

بل إن النسق المجتمعي هو جزء من نسق إقليمي يضم عدداً من الثقافات التي تشترك في بعض الخلفيات الأساسية (مثلا التاريخ واللغة والمعتقدات..الخ) ويجمع بينها اهتمامات اجتماعية واقتصادية وسياسية وآمال وتطلعات مشتركة.. وهكذا (الثقافة العربية مثلا). كذلك فان الانساق المجتمعية والإقليمية هي جزء من النسق الإنساني بما يشمله من مبادئ في المواثيق الدولية، والمنتجات الثقافية والمعرفية، وكافة الحركات الاقتصادية (الكوكبة مثلا) وما يصاحبها من أوضاع سياسية... وهكذا.

وبلغتنا النسقية، فإننا نقول ان المنهج نسق فرعيّ للنظام التعليمي، الذي هو بدوره نسقاً فرعيا للنسق المجتمعي، كما ان النسق المجتمعي نسق فرعيّ للانساق الاقليمية والنسق الإنساني، وهذا يعني أن المنهج نسق مفتوح، أي انه يؤثر ويتأثر، يأخذ ويعطي من وإلى بيئته (التي تتمثل في الانساق الاكبر التي اشرنا إليها). ذلك أن المنهج بمكوناته المختلفة يتشكل في ضوء مدخلات الانساق الاكبر، كما أن مخرجات نسق المنهج تؤثر على هذه الانساق الاكبر.

ونشير في هذا السياق إلى الملاحظات التالية:

- يؤكد النموذج الخاص بالانساق المؤثرة على نسق المنهج والعلاقات بينها مدى فداحة خطأ النظرة التقنية إلى المنهج، ذلك أن التصدي لقضايا المنهج يتطلب بالضرورة دراية وإلماماً واسعاً بالنظام التعليمي والنسق المجتمعي والانساق الاقليمية والإنسانية، ليس فقط في أوضاعها الحالية، بل لما يمكن ان تتطور إليه أوضاعها المستقبلية مما يتجاوز بكثير الأمور الفنية.

- بالرغم من أننا قد قمنا بتمييز النسق المجتمعي عن الانساق الاخرى، تأكيداً لدوره المهم في الانتقاء من بين مدخلات الانساق الإنسانية والإقليمية، إلا انه يمكن القول باطمئنان إلى أن تأثير هذه الانساق يأخذ في التزايد، وذلك بفعل تأثير العولمة.

- يختلف حجم تأثيرات مكونات المنهج على الانساق الاكبر من نسق المنهج. ونشير هنا الى احتمال تزايد تأثير ((التقويم))(وبصورة أدق تقويم أداء الطالب أو الامتحانات المدرسية، وخاصة في الحالة المصرية)، على مجمل النظام التعليمي – وما يتبع ذلك من

تأثيرات في الأنساق الأكبر، وذلك بالنظر إلى الاهتمام البالغ بنتائج عملية التقويم من جانب الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين والمدرسة والمسؤولين عن التعليم.

تصور عن مناهج المستقبل:

لم تعد الدراسات المستقبلية تمثل ترفاً علمياً، وإنما أصبحت ضرورة لفهم الواقع والتخطيط للمستقبل، بل ولصنع المستقبل. لقد أصبح اليوم البحث العلمي في العلوم الاجتماعية – بوجه عام – قاصراً ما لم يشكل المكون المستقبلي عنصراً أساسياً فيه. ولعل مناهج التعليم تعد حالة واضحة في هذا المجال : إذ أننا نخطط عادة لمناهج يتعلمها أبناء لم يولدوا بعد، ومن ثم فإن البعد المستقبلي يمثل أحد الأبعاد الأساسية للدراسة والبحث في مجال المناهج.

ومع ذلك فغنى البحوث والدراسات المستقبلية في المجال تعد محدودة نوعاً. وعلى الرغم من ذلك، فإن أساليب البحث فيها تنمو نمواً سريعاً. ولعل أهم ما يجمعها أنه لا يمكن النظر إلى التعليم ومناهجه بمعزل عن النسق الاجتماعي والأنساق الأكبر المؤثرة عليه، سواء الأنساق الإقليمية أو الإنسانية، وذلك باستثناء بعض المحاولات التقنية أو الفنية التي تعتمد على استطلاع رأي الخبراء، وإن كان يصعب الخروج من ذلك – في حالات كثيرة – بنتائج ذات مصداقية عالية.

ويشمل الباب الحالي فصلاً واحداً يتناول رؤية ناقدة لتطور أساليب دراسة المستقبل وتطبيقاتها في مجال المناهج، ثم خلاصة لما توصلت إليه إحدى الدراسات المستقبلية الحديثة في مصر (مشروع مصر *2020*) عن الصور البديلة لمناهج المستقبل.

تطور أساليب دراسة المستقبل وتطبيقاتها في مجال المناهج

يمكن تصور أساليب دراسة المستقبل وتطبيقاتها في مجال المناهج عبر المراحل الآتية: الدراسات التأملية، الدراسات التقنية (الفنية)، سيناريوهات المستقبل (المشاهد المستقبلية البديلة). وإذا كنا نفضل أن تكون أمثلتنا من البيئة العربية (المصرية)، فإنه يوجد دليل على أن

هذا المسار يكاد يكون مطابقاً للدراسات المستقبلية في مجال المناهج في الخارج، وخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية.

تتمثل الدراسات التأملية في التوصل إلى تصورات عن مستقبل المناهج في ضوء تصورات للتغيرات العالمية والإقليمية والمجتمعية والتعليمية، ومن أمثلة هذه الدراسات دراسة رشدي لبيب عام *1981*، ودراسة الكاتب عام *1997*. ولعل النقد الأساسي الذي يوجه إلى هذه الدراسات أنها تعبر عما يجب أن يكون، وليس عن واقع التعليم أو المناهج بعد فترة زمنية معينة.

أما الدراسات التقنية فتمثلها دراسة الكاتب عام *1988*، هي تستند إلى أسلوب دلفاي *Delphi technique*، وحيث يعتمد هذا الأسلوب على إجراء حوار بين عدد من المتخصصين في المجال (دون أن يعرفوا بعضهم البعض) على عدة جولات، بحيث يتم التوصل إلى أكبر قدر ممكن من نقاط الاتفاق بينهم في مجال الدراسة، وقد أجريت هذه الدراسة خلال عامي *1987*، *1988*، وشارك في مراحلها الأساسية *13* من الخبراء من أساتذة التربية وقتها – من بينهم بعض الواعدين من العلماء الشبان، منهم خمسة من الدول العربية، وواحد من كل من أستراليا وألمانيا وإنجلترا وبلجيكا وكندا واليابان، واثنان من الولايات المتحدة الأمريكية، وقد تضمنت الدراسة ثلاث جولات : جولة أولى مفتوحة عن تصورات الخبراء المستقبلية عن بعض الجوانب المتعلقة بالتغيرات المستقبلية في مناهج التعليم، ثم استبيان مبنى في ضوء نتائج هذه الجولة تضمن عرضاً لجوانب التغير المقترحة في ثمانية أقسام، مع السؤال عن درجة احتمال حدوث كل تغير، وقابلية التغير للتطبيق في الدول المتقدمة والدول النامية، والتوقيت المتوقع لانتشار هذا التغير، وذلك بالإضافة إلى استبيان مصغر عن أهم جوانب الاختلاف في مناهج المستقبل بين الدول النامية والدول المتقدمة. أما الجولة الثالثة فقد تضمنت تغذية راجعة عن نتائج الجولة الثانية ومواضع الخلاف – وخاصة في توقيتات بعض التغيرات. وقد أمكن تصنيف نتائج هذه الدراسة كما يلي: اتجاهات للتغير يتوقع أن تأخذ طريقها إلى مناهج التعليم في نهاية القرن الحالي (القرن العشرين)، واتجاهات للتغير يتوقع أن تأخذ طريقها إلى مناهج التعليم في العقدين الأول والثاني من القرن الحادي والعشرين، واتجاهات للتغير

يتوقع أن تأخذ طريقها إلى مناهج التعليم مع وجود خلاف حول توقيت حدوثها، وقضايا جدلية.

وبالرغم من إمكان تحقق بعض التوجهات التي تشير إليها مثل هذه الدراسات، فإنه يسهل توجيه النقد لهذا الأسلوب من زوايا متعددة، من بين أهمها: الدرجة العالية من اليقين الناشئ عن اتفاق الخبراء - وهو أمر غير وارد في الواقع وبخاصة في القضايا الاجتماعية، وعدم الاستناد إلى إطار نسقي - ويرتبط ذلك بعدم الإلحاح على تبرير الأفكار اعتماداً على أن التعامل يتم مع مجموعة من الخبراء في الميدان، وهذا يطرح بصورة مباشرة أو غير مباشرة الإغراق في التفاؤل أو التشاؤم (غالباً التفاؤل) - وخاصة في تناول صورة الأنساق الأكبر من نسق المنهج في المستقبل، ودور الباحث المحايد أو غير المؤثر على النتائج.. وهكذا، مما يتعارض مع بعض التوجهات المعاصرة للعلم، ويحول البحث العلمي إلى عمل شبه آلي.

وعن سيناريوهات المستقبل فيمكن أن تأخذ صوراً مختلفة، وإن كنا نرجح أن تكون من نوع السيناريوهات الاستطلاعية، ومن ثم يمكن وصف السيناريو بأنه تنبؤ مشروط. وتأخذ الشروط في الدراسات المستقبلية عادة صورة الشروط الابتدائية، والتي يفترض أن تؤدي تداعياتها عبر الزمن وفق منطق معين للحركة أو للتطور عبر فترة الاستشراف - في نهاية تلك الفترة، ومن المعاني التي ترتبط باستخدام هذا الأسلوب أنه يصعب على (الأصح يستحيل) وضع تصور لحركة المجتمع - أو موضوع معين - بعد فترة زمنية معينة، مما يتطلب التوصل إلى عدد من البدائل تتوقف نتائجها على الشروط الابتدائية وعلى تداعياتها عبر الزمن وفقاً لما يميز حركتها من منطق (وهذا أقرب إلى الصورة الواقعية)، كما أنه ليس من حق أية جماعة أو مجموعة أن تحتكر وضع تصورات عن مجتمعاتها - ويؤدي وجود بدائل متنوعة إلى حل لهذه المشكلة، كما أن عملية الاستشراف المستقبلي تتضمن أيضاً التأثير في المستقبل (أو الإسهام في صنعه)، وذلك بالنظر إلى ما تتطلبه هذه العملية من مشاركة لقطاعات كبيرة من رجال الفكر والأكاديميين والمسؤولين من مدى متخذي القرار، وما قد ينشأ عن ذلك من علاقات جدلية (تأثير وتأثر).

هذا ومن الطبيعي أنه لا يمكن دراسة التعليم - ومناهجه - بمعزل عن دراسة المجتمع،

وكذلك فإنه لا يمكن دراسة المجتمع - بصورة إجمالية - دون دراسة العناصر المؤثرة في حركته من نخبة حاكمة، وتغيرات اقتصادية (في القطاعات المختلفة) وسياسية واجتماعية وسكانية وبيئية وتعليمية... وهكذا ومن ثم فإنه توجد علاقات جدلية بين الصورة العامة للمجتمع وللمكونات الداخلة فيه، والأنساق الأكبر، أي علاقات تأثير وتأثر.

وفي هذا الإطار فلقد توصلت دراسة مصر 2020 إلى خمسة بدائل لصورة المجتمع المصري عام 2020، هي:

- سيناريو مرجعي أو اتجاهي يعبر عن المحافظة على الاتجاهات العامة الراهنة.
- ثلاثة سيناريوهات تدعى الابتكارية في عنصر أو أكثر من العناصر الحاكمة لحركة المجتمع المصري، وهذه السيناريوهات هي: سيناريو الدولة الإسلامية وسيناريو الرأسمالية الجديدة وسيناريو الاشتراكية الجديدة.
- سيناريو التآزر الاجتماعي أو السيناريو الشعبي المعبر عن حل وسط يمكن أن تلتف حوله قطاعات عريضة من الشعب المصري.

وقد أجريت أربع دراسات في مجال التعليم في إطار هذا المشروع تناولت الموضوعات الآتية:

التنشئة والتعليم الأساسي والتعليم الثانوي والتعليم العالي والتعليم المستمر ومحو الأمية. وقد أجريت دراسة تركيبية استخلاصية لهذه الدراسات الفرعية، صدرت في صورة دراسة عن واقع ومستقبل التعليم في مصر. وقد تناولت هذه الدراسة ضمن ما تناولته مناهج التعليم في السيناريوهات المختلفة، مما نعرضه في القسم التالي.

تصورات عن مناهج المستقبل

تمثل هذه التصورات صورة مناهج المستقبل في مصر عام 2020، في إطار كل من السيناريوهات التي توصل إليها مشروع مصر 2020، ويمكن عرضها كما يلي:

أ- في السيناريو المرجعي:

- يشكل الكتاب المدرسي المقرر والمعلم المصدرين الأساسيين للمعرفة، ويغلب على التدريس والامتحان التلقين والاسترجاع.

- لا يبذل جهد خاص في إكساب الطلاب مهارات التعلم الذاتي والمستمر او تنمية الإبداع.
- يعامل النشاط التعليمي بصورة شكلية وباعتباره جزءا خارج المنهج.
- توجد مساحة كبيرة لتعليم اللغات الأجنبية (مع عائد محدود).
- استخدام شكلي ومحدود لبعض وسائط التعليم المتطورة تكنولوجيا.
- تتميز بعض مؤسسات التعليم الخاصة في مجالات الانشطة التعليمية ومصادر التعلم وطرق التدريس.

2- **في سيناريو الدولة الإسلامية:**

كما في السيناريو المرجعي بصورة اساسية مع الاخذ في الاعتبار بالعناصر التالية:

- صبغ المناهج بالصبغة الإسلامية
- مزيد من الحدود للأنشطة التعليمية.
- احتمال بدء تدريس اللغات الاجنبية من المرحلة الإعدادية.
- تتسع الهوة بين مؤسسات التعليم الرسمية ومؤسسات التعليم الخاصة (لصالح الأخيرة).

3- **في سيناريو الرأسمالية الجديدة:**

- تتعدد مناهج التعليم، وتظهر تجديدات في كافة الانساق الفرعية للمنهج.
- تبذل محاولات لتجاوز منهج المواد الدراسية المنفصلة.
- تولى عناية كبيرة لتعليم اللغات الأجنبية، واستخدام التكنولوجيا المتطورة في التعليم.
- ينظر إلى الأنشطة التعليمية على انها جزء اساسي من المنهج.
- سعى أساسي لتنمية الإبداع.
- تتحول وظيفة المعلم الأساسية إلى ميسر.

4- في سيناريو الاشتراكية الجديدة:

لا تختلف الصورة كثيراً عن المناهج في إطار سيناريو الرأسمالية الجديدة، باستثناء ما يلي:

- زيادة جرعة العلوم الحديثة في المنهج.
- السعي نحو نشر القيم الاشتراكية.
- مدى أقل من تنوع المناهج.
- مستوى تعليمي مرتفع نسبياً في المدارس الرسمية.

5- في السيناريو الشعبي:

- محاولة ربط المناهج بالبيئة المحلية، مع وجود قدر من التعدد والتنوع، واتخاذ أساليب تعتمد على التكامل مع البيئة.
- زيادة التطبيقات الحياتية والمهارات العملية (ولكن من المحتمل بدرجة أقل من سيناريو الرأسمالية الجديدة والاشتراكية الجديدة).
- تجاوز لأوضاع المفاهيم التقليدية في أمور كثيرة، وإن كان ينظر إلى الكتاب المدرسي المقرر باعتباره مصدراً أساسياً للتعلم.
- معظم التجديدات التربوية ترتبط بالبيئة المحلية.
- تظل توجد فروق بين المؤسسات الرسمية والمؤسسات الخاصة (لصالح الأخيرة).

هذه جولة تضمنت العديد من القضايا الخلافية موضع الجدل، سواء في مجالات: أنموذجات المنهج، أسس بناء المنهج، بعض الانساق الفرعية للتعليم والمنهج، تصورات عن مستقبل المناهج، وإذا كان الكاتب قد عبر عن موقفه في كل من هذه القضايا – وبصورة يامل أن تكون متسقة، فيبقى إثارة الحوار، إنما يشكل الغرض الأساسي من هذا العمل، وصولاً إلى تعددية حقيقية في الفكر تخضع لمبدأ الوحدة والتباين، وحدة الأهداف الكبرى وتباين سبل تحقيقها كما يتوقع ان يؤدي إلى ازدهار البحث العلمي في المجال وتطوره، وكذا تطوير الواقع الحالي.

المراجع

المراجع العربية:

1- إبراهيم العيسوى و آخرون: (1998) **بدايات الطرق البديلة إلى عام 2020**، أوراق مصر 2020، 2 القاهرة، منتدى العالم الثالث - مكتب الشرق الأوسط.

2- ـــــــــــــــ : (1998) **بحث في مفهوم السيناريوهات و طرق بنائها في مشروع مصر 2020**، أوراق مصر 2020، 1. القاهرة: منتدى العالم الثالث - مكتب الشرق الأوسط.

3- ـــــــــــــــ : (2000) **التنمية في عالم متغير** : دراسة في مفهوم التنمية ومؤشراتها. القاهرة: دار الشروق.

4- إبراهيم بسيونى عميرة: (1991) **المنهج وعناصره**، القاهرة، دار المعارف

5- أحمد المهدى عبد الحليم: (أكتوبر 1995). دراسة **المناهج من التطوير إلى التأويل والنقد (تعقيب و إضافة)**، مستقبل التربية العربية.

6- احمد حسين اللقانى: (1995)، **المناهج بين النظرية والتطبيق**، القاهرة، عالم الكتب.

7- ـــــــــــــــ، وفارعة حسن محمد: (2001) **مناهج التعلم بين الواقع والمستقبل** - القاهرة، عالم الكتب.

8- إسماعيل صبري عبد الله: (1996) **تمويل التعليم العالي**، دراسة مقدمة إلى مؤتمر التعليم العالي في مصر و تحديات القرن الحادي و العشرين، جامعة المنوفية.

9- أنور محمد الشرقاوي: (1992) **علم النفس المعرفي المعاصر**، الطبعة الأولى: مكتبة الأنجلو المصرية.

10- بوش، جـــورج: (1991)**أمريكا عام 2000، استراتيجية للتربية**، ترجمة ودراسة محمد عزت عبد الموجود. قطر: مركز البحوث التربوية - جامعة قطر.

11- حـامـد عـمـــار: (2002) **تكافؤ الفرص في التعلم و في الامتحان أيضا**، جريدة الأهالي، العدد رقم 1071، 10 أبريل.

12- حسن شحاتة: (1998) **المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق**، القاهرة الدار العربية للكتاب.

13- ـــــــــــــــــ :(1998) **المناهج الدراسية**. القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

14- ـــــــــــــــــ : (2000) **المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق**، القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب.

15- حلمي الوكيل، ومحمد المفتي: (1999) **المناهج المفهوم، والعناصر، والأسس، والتنظيمات، والتطوير**، القاهرة، الانجلو المصرية.

16- رالف تايلور: (1982) **أساسيات المناهج**، ترجمة: خيري كاظم وجابر عبد الحميد، القاهرة، دار النهضة العربية.

17- رشدى فام منصور:(1997) **حجم التاثير؛ الوجه المكمل للدلالة الإحصائية**، المجلة المصرية للدراسات النفسية،

18- رشدي لبيب، وفايز مينا: (1993) **المنهج منظومة لمحتوى التعليم**، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

19- عصـام الحناوى: (2001) **قضايا البيئة والتنمية في مصر؛ الأوضاع الراهنة وسيناريوهات المستقبل حتى عام 2020**، الطبعة الأولى. القاهرة: دار الشروق.

20- على أسعد وطفة : (1999) **بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوي في الوطن العربي**. بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية.

21- فايز مراد مينا: (1992) **مناهج التعليم في الوطن العربي بين الجمود والتجديد**. سلسلة دراسات في التربية، 5، القاهرة: دار سعاد الصباح للنشر.

22- ـــــــــــــــــــ : (1995) **مجال دراسة المناهج من التطوير إلى التأويل والنقد؛** نظرة إلى عمل باينر وزملائه، مستقبل التربية العربية، 1 (3).

23- ـــــــــــــــــــ : (1994) **قضايا في تعليم وتعلم الرياضيات، مع إشارة خاصة للعالم العربي**، الطبعة الثانية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

24- ـــــــــــــــــــ : (1999أ) **التعقد كعنصر محدد لمنهجية التفكير و البحث**، المجلة المصرية للدراسات النفسية، 23.

25- ـــــــــــــــــــ : (1999ب) "**التعقد** في المؤتمر العلمى الثالث للجمعية المصرية للتربية العلمية عن " مناهج العلوم للقرن الحادى والعشرين، رؤية مستقبلية " القاهرة، جامعة عين شمس.

26- ـــــــــــــــــــ : (1999) **مناهج التعليم في مصر في عصرالعولمة** : نقد ذاتي. في: محمود كامل الناقة (المحرر)، العولة ومناهج التعليم، وقائع المؤتمر القومي السنوي الحادي عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج و طرق التدريس.

27- ـــــــــــــــــــ (2000) **منهجية التعقد واستشراف المستقبل**.كدراسات مصر 2020، 4. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

28- ـــــــــــــــــــ : (2001 أ) **مناهج التعليم وتنمية القيم**. وقائع ندوة المناهج الدراسية و تعليم القيم. بينها، دراسات في المناهج وطرق التدريس. الجزء الأول.

29- ـــــــــــــــــــ (2001ب) **التعليم في مصر: الواقع والمستقبل حتى عام 2020**. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

30- ـــــــــــــــ : (*2001*) (المحرر) **التعليم العالي في مصر؛ التطور وبدائل المستقبل، أوراق مصر** *2020*. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

31- ـــــــــــــــ : (*2001*) **اتجاهات مستقبلية في مناهج التعليم**، ورقة مقدمة بدعوة خاصة إلى الندوة "التربوية "ضمن فعاليات اجتماع اللجنة المركزية لاتحاد المعلمين العرب"، القاهرة، *11* - *12*يوليو *2001*.

32- ـــــــــــــــ : (*2001*) **برامج تكوين المعلم في مصر من منظور تدريس مناهج المستقبل**، مجلة التربية والتعليم، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

33- ـــــــــــــــ : (*2002*) **وحدة المعرفة كبديل لمفهوم الأداء. في: محمود كامل الناقة، وسعيد محمد السعيد (المحرران)، مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء**، وقائع المؤتمر العلمي الرابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

34- ـــــــــــــــ : (*2003*) **قضايا في مناهج التعليم**. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

35- فؤاد أبو حطب و آمال صادق: (*1991*) **مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**، الطبعة الأولى. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

36- ـــــــــــــــ : (*1992*) **دليل المعلم في تقويم الطالب**، القاهرة، المركز القومي للامتحانات و التقويم التربوي.

37- ـــــــــــــــ (*1999*) **نحو فلسفة جديدة لعلم النفس**، المجلة المصرية للدراسات النفسية.

38- محمد السيد على (*1998*): **علم المناهج - الأسس والتنظيمات في ضوء الموديولات التعليمية**، المنصورة، عامر للطباعة والنشر.

39- نبيـل علـي: (1999) "عملية إطلاق العقل العربي " وجهات نظر، العدد الثامن، دار الشروق.

40- ______________ : (2003) "اقتصاد المعرفة: المعنى والمغزى"، وجهات نظر العدد59.

41- وزارة التربية والتعليم: (1994) مشروع مبارك القومي: إنجازات التعليم في 3 أعوام. القاهرة: وزارة التعليم – قطاع الكتب.

المراجع الاجنبية:

*42- Akbaba, Sadegul; Aksoy, Naciye **and Esen** ,Aysel (1999) . "Peace , Education ,conflict Resolution and Chaos Theory " Journal of Interdisciplinary Education , 3(1) (WCCI North America Chapter forum) Antonio , Texas": Burk Publishing Company.*

43- Anderson, Lorin and Krathwohl, David (Eds) (2001) . A Taxonomy for learning , Teaching , and Assessing ; A Revision of Bloom,s Taxonomy of Educational Objectives . New York : Addison Wesley Longman , Inc .

44- Bruner, Jerome (1996) . The Culture of Education (Fifth Printing , 1999) . Cambridge : Harvard University Press .

45- Cunnings, William K . and McGinn Noel F .(1997) International Handbook of Education and Development: Preparing Schools , Students and Nations for Twenty -First Century .Oxford:Elsevier Science.

46- Gardner,Howard (1999) .Intelligence Reformed : Multiple Intelligences for the 21 st century . New york .Basic Books .

47- *Hines, Andy (1998) "Nanotechnology" . In : George Thomas Kurian and Graham T.T. Molitor , Encyclopedia of the Future . New York : Simon & Schuster Macnillan.*

48- *Kurian, George Thomas and Molitor , Graham T.T .(1998). Encyclopedia of the Future .New York : Simon &Schuster Macmillan.*

49- *McNeil, John (1996) .Curriculum , A Comprehensive Introduction , Fifth edition . New York : Harper Collins College Publishers.*

50 - *Mesorovic, Mihajlo D., McGimmis, David L . and West , Dalton A. (1996)."Cybernetics of Global Change; Human Dimension and Managing complexity" , Most Policy Papers , 3.Paris: UNESCO.*

51- *Mina , Fayez (2000) "Theorizing for Non -Theoretical Approaches in Mathematics Education " In : Alan Rogerson , Proceeding of the International conference on Mathematics for Living " , Amman , Jordan.*

52 - *Morin , Edgar(2001) .Seven Complex lessons in Education for the Future , Paris :UNISCO.*

53- *Rathus, Spencer A . (1997) Essentials of Psychology , Fifth edition . Fort Worth : Harcourt Brace College Publishers.*

54- *Wahba, Mourad (1992) The History of Creativity in Egyption Education, Translated by Amal Kary . Cairo : CDELT.*